

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
NATHALY PARÉ
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PRÉSENCE ET IMPORTANCE DES CONDITIONS
PRÉALABLES À L'IMPLANTATION DE L'EMPOWERMENT
SELON LES ENSEIGNANTS OEUVRANT DANS
DES ÉCOLES PRIMAIRES

MARS 2000

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été possible grâce à la collaboration exceptionnelle de monsieur Paul Laurin. Ses judicieux conseils et son expérience ont été mis à contribution tout au cours de cette recherche. L'exceptionnelle assistance de monsieur Denis Larocque pour le traitement des données statistiques a été d'un grand recours.

Des sincères remerciements à tous les enseignants qui ont bien voulu répondre au questionnaire ainsi qu'au groupe d'enseignants potentiellement admissibles à un poste futur de directeur d'école.

Finalement, je ne pourrais pas passer sous silence l'appui inconditionnel de mon mari et de ma famille pour leur soutien moral.

Table des matières

1. Situation du problème

1.1 Présentation du centre d'intérêt	p. 1
1.2 Identification du problème	p. 3
1.3 L'importance de la recherche	p. 8
1.4 Objectif de la recherche.....	p. 10
1.4.1 Terminologie	p. 10
1.5 Limites de la recherche	p. 12
1.6 Organisation de la recherche.....	p. 13

2. Recension des écrits

2.1 L'empowerment	p. 15
2.2 Communication et confiance	p. 19
2.3 Coalition à l'intérieur de la communauté.....	p. 27
2.4 Développement des ressources humaines.....	p. 28
2.5 Partage de la prise de décision.....	p. 32
2.6 Inclure la communauté.....	p. 36
2.7 Imputabilité	p. 37
2.8 Le soutien administratif.....	p. 38
2.9 Reconnaissance et contrôle.....	p. 43
2.10 Renouveler et valoriser la profession d'enseignant.....	p. 45
2.11 Améliorer la qualité de l'apprentissage	p. 47
2.12 Conclusion du chapitre 11.....	p. 49

3. Méthodologie

3.1 Méthode retenue.....	p.52
3.2 Élaboration de l'instrument.....	p.53
3.3 Pré-expérimentation.....	p.54
3.4 Échantillonnage.....	p.55
3.5 Administration du questionnaire.....	p.56
3.6 Analyse des données.....	p.57
3.7 Description des participants.....	p.58
3.8 Conclusion du chapitre 111.....	p.60

4. Analyse et interprétation des données

4.1 Introduction.....	p.61
4.2 Tableaux et histogrammes des statistiques relevées concernant les informations générales du questionnaire.....	p.61
4.2.1 Nombre d'années de scolarité reconnues.....	p.62
4.2.2 Nombre d'années d'expérience	p.62
4.2.3 Le groupe d'âges	p.62
4.2.4 Le nombre d'années enseignées.....	p.63
4.2.5 Statut des répondants.....	p.63
4.2.6 Sexe des sujets.....	p.63
4.3 Tableaux et histogrammes des statistiques relevées pour les énoncés du questionnaire.....	p.65
4.4 Indices pondérés.....	p.66

4.5 Analyse et interprétation des résultats.....	p.68
4.5.1 Communication et confiance	p.68
4.5.2 Coalition à l'intérieur de la communauté.....	p.70
4.5.3 Développement des ressources humaines.....	p.72
4.5.4 Partage de la prise de décision.....	p.73
4.5.5 Inclure la communauté.....	p.75
4.5.6 Imputabilité	p.77
4.5.7 Le support administratif.....	p.78
4.5.8 Reconnaissance et contrôle.....	p.79
4.6 Technique de l'analyse des données.....	p.82
4.7 Comparaison des résultats avec la théorie.....	p.85
4.8 Jumelage de la variable «âge» et des indicateurs.....	p.87
4.9 Jumelage de la variable «statut permanent» et «statut précaire» avec les indicateurs	p.90
4.10 Conclusion du chapitre IV	p.93

5. Résumé et conclusion

5.1 Résumé et conclusion.....	p.94
5.2 Impacts sur le plan théorique.....	p.98
5.3 Impacts sur le plan pratique.....	p.98
5.4 Recommandations.....	p.99
5.5 Conclusion du chapitre V.....	p.101

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	p.102
---	--------------

ANNEXE 1

Culture de l'école.....	p.103
-------------------------	-------

ANNEXE 2

Questionnaire sur la perception des enseignants sur l'importance des conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.....	p.104
--	-------

ANNEXE 3

Tableaux et histogrammes des statistiques relevées pour les énoncés du questionnaire	p.116
---	-------

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	Communication efficace selon Schmuck.....	p.22
TABLEAU 2	Résolution de conflits selon Fisher et Ury.....	p.25
TABLEAU 3	Pratique du partage décisionnel dans une organisation....	p.35
TABLEAU 4	Rôles du directeur d'école.....	p.42
TABLEAU 5	Distribution des questions pour chacune des sections du questionnaire.....	p.59
TABLEAU 5.1	Portrait global des 64 répondants.....	p.64
TABLEAU 5.2	Modèle de démonstration des indices pondérés.....	p.67
TABLEAU 5.3	Comparaison des indices obtenus.....	p.81
TABLEAU 5.4	Comparaison entre le degré de réalisation et d'importance selon le test T.....	p.83
TABLEAU 5.5	Comparaison des deux groupes d'âges selon le test T.....	p.89
TABLEAU 5.6	Comparaison entre les statuts des répondants selon le test T.....	p.90

TABLEAU 5.7	Comparaison entre les différents blocs relativement à la scolarité selon le test T.....	p.91
TABLEAU 5.8	Comparaison entre les différents blocs relativement à l'ancienneté selon le test T.....	p.92
TABLEAU 5.9	Actions préconisées pour l'implantation de l'empowerment.....	p.99
TABLEAU 6	Degré de scolarité des 64 répondants.....	p.118
TABLEAU 7	Nombre d'années d'expérience des 64 répondants.....	p.120
TABLEAU 8	Groupe d'âges.....	p.122
TABLEAU 9	Nombre d'années enseignées.....	p.124
TABLEAU 10	Statut des 64 répondants.....	p.126
TABLEAU 11	Sexe des répondants.....	p.128
TABLEAU 12	Opinion sur tout problème	p.130
TABLEAU 13	Se sentir comprise	p.132
TABLEAU 14	Jugement professionnel.....	p.134
TABLEAU 15	Discussions de groupe.....	p.136
TABLEAU 16	Sentiment d'appartenance.....	P.138
TABLEAU 17	Rencontre avec les collègues de travail	p.140

TABEAU 18	Connaissance des orientationsp.142
TABEAU 19	Perfectionnement.....p.144
TABEAU 20	Attentes du travail demandé.....p.146
TABEAU 21	Habiletés utilisés.....p.148
TABEAU 22	Implication dans le processus décisionnel.....p.150
TABEAU 23	Type de gestion.....p.152
TABEAU 24	Décisions en regard de l'employé.....p.154
TABEAU 25	Participation des parents.....p.156
TABEAU 26	Implication de la communauté élargie.....p.158
TABEAU 27	Responsabilité collective des résultats scolaires.....p.160
TABEAU 28	Responsabilité patronale des résultats scolaires.....p.162
TABEAU 29	Opinion sur tout problème.....p.164
TABEAU 30	Financement de projets éducatifs.....p.166
TABEAU 31	Temps accordép.168
TABEAU 32	Soutien des innovations pédagogiques.....p.170
TABEAU 33	Marques de reconnaissance.....p.172
TABEAU 34	Reconnaissance du directeur.....p.174

TABLEAU 35	Rétroaction sur le travail effectué.....	p.176
TABLEAU 36	Supervision pédagogique.....	p.178
TABLEAU 37	Distribution des indices quant à la réalisation de la communication et la confiance.....	p.180
TABLEAU 38	Distribution des indices quant à l'importance de la communication et la confiance.....	p.182
TABLEAU 39	Distribution des indices quant à la réalisation de la coalition à l'intérieur de la communauté.....	p.184
TABLEAU 40	Distribution des indices quant à l'importance de la coalition à l'intérieur de la communauté.....	p.186
TABLEAU 41	Distribution des indices quant à la réalisation du développement des ressources humaines.....	p.188
TABLEAU 42	Distribution des indices quant à l'importance du développement des ressources humaines.	p.190
TABLEAU 43	Distribution des indices quant à la réalisation du partage de la prise de décision.....	p.192
TABLEAU 44	Distribution des indices quant à l'importance du partage de la prise de décision.....	p.194
TABLEAU 45	Distribution des indices quant à la réalisation de l'implication de la communauté scolaire.....	p.196
TABLEAU 46	Distribution des indices quant à l'importance de l'implication de la communauté scolaire.....	p.198

TABLEAU 47	Distribution des indices quant à la réalisation de l'imputabilité.....	p.200
TABLEAU 48	Distribution des indices quant à l'importance de l'imputabilité.....	p.202
TABLEAU 49	Distribution des indices quant à la réalisation du support administratif.....	p.204
TABLEAU 50	Distribution des indices quant à l'importance du support administratif.....	p.206
TABLEAU 51	Distribution des indices quant à la réalisation de la reconnaissance et du contrôle.....	p.208
TABLEAU 52	Distribution des indices quant à l'importance de la reconnaissance et du contrôle.....	p.210
TABLEAU 53	Distribution des indices quant à la réalisation des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.....	p.212

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1	Représentation des définitions de l'empowerment.....p.18
FIGURE 2	Types de leadership possibles.....p.41
FIGURE 3	Degré de scolarité des 64 répondants.....p.119
FIGURE 4	Nombre d'années d'expérience des 64 répondants.....p.121
FIGURE 5	Groupe d'âges.....p.123
FIGURE 6	Nombre d'années enseignées.....p.125
FIGURE 7	Statut des 64 répondants.....p.127
FIGURE 8	Sexe des répondants.....p.129
FIGURE 9	Opinion sur tout problème rattaché à l'apprentissage.....p.131
FIGURE 10	Se sentir comprise par son groupe de travail.....p.133
FIGURE 11	Confiance au jugement professionnel de l'équipe-école.....p.135
FIGURE 12	Participation aux discussions de groupe.....p.137
FIGURE 13	Sentiment d'appartenance à son groupe de travail.....p.139
FIGURE 14	Rencontre avec le groupe de travail.....p.141
FIGURE 15	Connaissance des orientations de la commission scolairep.143

FIGURE 16	Participation à des activités de perfectionnement.....	p.145
FIGURE 17	Attentes du directeur d'école face à son travail.....	p.147
FIGURE 18	Recours à ses habiletés.....	p.149
FIGURE 19	Implication dans le processus décisionnel.....	p.151
FIGURE 20	Style de gestion.....	p.153
FIGURE 21	Confiance au directeur.....	p.155
FIGURE 22	Contribution des parents.....	p.157
FIGURE 23	Implication de la communauté élargie.....	p.159
FIGURE 24	Responsabilité collective des résultats scolaires.....	p.161
FIGURE 25	Responsabilité du directeur des résultats scolaires.....	p.163
FIGURE 26	Support administratif lors de situations difficiles.....	p.165
FIGURE 27	Appui financier pour projets éducatifs.....	p.167
FIGURE 28	Temps accordé pour la réflexion professionnelle.....	p.169
FIGURE 29	Soutien lors d'innovations pédagogiques.....	p.171
FIGURE 30	Marques de reconnaissance.....	p.173
FIGURE 31	Reconnaissance à sa juste valeur.....	p.175
FIGURE 32	Rétroaction sur son travail.....	p.177

FIGURE 33	Rencontre de supervision pédagogique.....p.179
FIGURE 34	Histogramme des indices quant à la réalisation de la communication et la confiance.....p.181
FIGURE 35	Histogramme des indices quant à l'importance de la communication et la confiance.....p.183
FIGURE 36	Histogramme des indices quant à la réalisation de la coalition à l'intérieur de la communauté.....p.185
FIGURE 37	Histogramme des indices quant à l'importance de la coalition à l'intérieur de la communauté.....p.187
FIGURE 38	Histogramme des indices quant à la réalisation du développement des ressources humaines.....p.189
FIGURE 39	Histogramme des indices quant à l'importance du développement des ressources humaines.p.191
FIGURE 40	Histogramme des indices quant à la réalisation du partage de la prise de décision.....p.193
FIGURE 41	Histogramme des indices quant à l'importance du partage de la prise de décision.....p.195
FIGURE 42	Histogramme des indices quant à la réalisation de l'implication de la communauté scolaire.....p.197
FIGURE 43	Histogramme des indices quant à l'importance de l'implication de la communauté scolaire.....p.199

FIGURE 44	Histogramme des indices quant à la réalisation de l'imputabilité.....	p.201
FIGURE 45	Histogramme des indices quant à l'importance de l'imputabilité.....	p.203
FIGURE 46	Histogramme des indices quant à la réalisation du support administratif.....	p.205
FIGURE 47	Histogramme des indices quant à l'importance du support administratif.....	p.207
FIGURE 48	Histogramme des indices quant à la réalisation de la reconnaissance et du contrôle.....	p.209
FIGURE 49	Histogramme des indices quant à l'importance de la reconnaissance et du contrôle.....	p.211
FIGURE 50	Histogramme des indices quant à la réalisation des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.....	p.212
FIGURE 51	Histogramme des indices quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.....	p.213
FIGURE 52	Histogramme des indices moyens quant à la réalisation des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.....	p.214
FIGURE 53	Histogramme des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.....	p.215

FIGURE 54	Histogramme des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment chez les 45 ans et plus.....	p.216
FIGURE 55	Histogramme des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment chez les 45 ans et moins.....	p.217
FIGURE 56	Histogramme des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment chez les répondants à statut permanent.....	p.218
FIGURE 56	Histogramme des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment chez les répondants à statut précaire.....	p.219

CHAPITRE I

SITUATION DU PROBLÈME

CHAPITRE I

Situation du problème

1.1 Centre d'intérêt

À l'ère de la nouvelle réforme éducative, la société doit se poser des questions de fond sur le système d'éducation québécois et sur son avenir. Que ce soient sur la mission éducative, les valeurs, les objectifs à atteindre, les fondements, les rôles, le partage des pouvoirs, la prise de décision, l'implication des élèves et des parents, l'autonomie professionnelle des enseignants, le professionnalisme, la collégialité ou l'imputabilité, tous ces sujets sont devenus incontournables. Une redéfinition de toutes les finalités éducatives contribuera à faire consensus avec tous les intervenants scolaires et sociaux sur la nature même de l'entreprise éducative et ce, même si c'est un domaine éminemment politique.

Par ailleurs, les États généraux sur l'éducation (1995) soutiennent « que l'ampleur des changements actuels et anticipés invite à dépasser les mises à jour et les ajustements pour revoir en profondeur cette mission à la lumière des exigences sociales nouvelles ». (États généraux sur l'éducation ,1995 p.14)

En effet, la conjoncture sociale actuelle et la diversification des clientèles scolaires transforment de façon radicale l'ensemble des institutions scolaires québécoises. Ces bouleversements majeurs conduisent à un renouveau stratégique en terme de gestion.

Dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1993), la gestion de l'éducation est remise en cause. Il présente par ailleurs un nouveau modèle

stratégique adapté aux besoins et aux réalités du 3^e millénaire. Son caractère humain, social, démocratique, ouvert et participatif le distingue tout particulièrement.

Ouvrant dorénavant au sein d'une culture démocratique, l'équipe-école partage l'autorité décisionnelle en ce qui a trait à l'éducation et à l'administration de l'école. Intimement impliqués dans le processus de changement, les enseignants jouent un rôle pivot. Ce sont eux qui chaque jour se retrouvent en classe avec les élèves. Constamment ils observent, planifient et évaluent tous les aspects de l'éducation. Hogen (1994) ajoute que ces aspects n'incluent pas seulement les élèves mais aussi le curriculum, les stratégies pédagogiques, le matériel didactique et la vie entière de l'école. Melenzyer (1990) soulève quant à lui l'élément «contrôle et reconnaissance» ainsi que le développement des ressources humaines.

Un autre élément touchant la réorganisation scolaire est celui de l'acquisition. L'acquisition touche le recrutement, la sélection et l'accueil des nouvelles recrues, c'est-à-dire des enseignants et de la direction d'école. Le contrôle s'effectue grâce à l'évaluation du rendement du personnel tandis que le développement s'inscrit dans une démarche de formation continue, de perfectionnement et/ou de recyclage.

Reconnu comme un professionnel, l'enseignant partage dorénavant ses connaissances et ses habiletés avec tous les intervenants scolaires. Maxcy's (1991) dans Blase parle de gestion participative, de décentralisation, de partage de pouvoir, de collégialité et de collaboration entre partenaires.

Inspiré de la philosophie des États généraux et du Conseil supérieur de l'Éducation, le centre d'intérêt de cette recherche porte sur des aspects fondamentaux qui supportent ce modèle: l'empowerment.

1.2 Identification du problème

La gestion du système scolaire actuel est largement qualifiée de toute part, de bureaucratique, contrôlante et trop hiérarchisée. L'organisation traditionnelle de type pyramidal centralise et standardise les politiques, les règlements, les programmes d'études, les directives, les responsabilités et restreint considérablement l'innovation pédagogique et la créativité des professionnels. De ce fait, seule la pyramide détient les pouvoirs, l'information et les compétences pour agir. Cette façon de faire influence l'élève, les enseignants, les administrateurs et la communauté (Les États généraux sur l'éducation, 1996 p.95).

L'élève, noyau central de la mission éducative, cherche une école où il pourra obtenir une formation intégrale dans les domaines intellectuel, social, affectif, physique et religieux et où il pourra s'impliquer et participer à certaines décisions concernant ses apprentissages. En quête d'autonomie, il vise son insertion sociale par le biais d'une formation de base de qualité axée sur ses talents et ses possibilités. L'école intelligente devient un milieu de vie stimulant, réconfortant, respectueux et attentif. Elle favorise des occasions pour qu'il puisse s'engager activement dans sa vie professionnelle.

Les enseignants affirment eux, avoir perdu leur autonomie professionnelle et manifestent ouvertement sur la place publique, leur insatisfaction face aux rôles et aux responsabilités qui leur incombent. Éloignés de la prise de décision, ils se démotivent, s'isolent et se restreignent à leur groupe-classe. Le Conseil supérieur de l'éducation (1993) affirme que « compte tenu de la complexité et de l'interdépendance des problèmes, les acteurs du système ne peuvent plus fonctionner de façon individualiste ou se refermer sur leur univers interne, s'ils veulent agir de façon significative sur les orientations éducatives». (Conseil supérieur de l'éducation, 1993, p.34)

Leur impuissance les indigne et transpire à travers leur attitude cynique et les performances scolaires. Plusieurs se considèrent comme exécutants, car ils se sentent exclus du processus décisionnel et déplorent la faible influence qu'ils exercent dans les questions qui les concernent directement. Pourtant, selon Blase (1994), ils constituent la clef de l'efficience et de l'efficacité même de la gestion renouvelée. Plusieurs de ces enseignants désemparés, surchargés, qui sont les mal-aimés du système n'aiment plus enseigner. Seuls pour enseigner, pour planifier, pour améliorer les pratiques actuelles d'enseignement, pour discuter, pour innover et pour élaborer des plans d'intervention concernant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ils sont devenus leur propre soutien professionnel.

Cependant, travailler dans l'isolement c'est se priver du savoir, des compétences, de l'expérience et de la motivation de ses pairs ainsi que de la sienne. C'est aussi une fermeture à la nouveauté en tant que moyens et stratégies à adopter pour répondre aux besoins des élèves. Cette concertation est pourtant indispensable pour redresser le taux élevé de décrochage scolaire.

Quant aux administrateurs scolaires, ils sont d'accord à 96% à réviser le cadre conceptuel de gestion pour s'attarder au développement d'une culture organisationnelle renouvelée. Ceci se traduit par l'abandon de l'attitude bureaucratique pour un véritable contexte de souplesse, de communication et de responsabilités. En effet, 94% des administrateurs sont en faveur de passer du pouvoir hiérarchique à la mobilisation des principaux partenaires impliqués dans ce processus de changement (Laurin.,1996).

Pour leur part, la communauté y compris les parents, laissés dans l'oubli, essaient à contre-courant de se tailler une place dans le domaine éducatif. Il est proposé dans le rapport de la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario (1994) «que les partenaires et les alliés communautaires de l'école assument une plus grande responsabilité dans l'enseignement ». Il faut partager la mission éducative avec les autres services sociaux pour resserrer les liens entre l'école et le milieu communautaire. Ainsi, l'école se dotera d'une nouvelle culture de collaboration.

En somme, cette tranchée entre les différentes sphères scolaires ne cesse de s'élargir au fil des années. Pourtant, ces sphères représentent les maillons déterminants de la réorganisation scolaire. Il est stipulé dans le rapport de la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario (1994) que l'engagement accru des élèves, des parents et de la collectivité environnante constitue les principaux changements de la réforme. Interpellés par cette dernière, ces partenaires visionnaires réfléchiront collectivement sur les intrants et les extrants de toute l'organisation scolaire pour ainsi résorber les problèmes que connaît le système d'éducation actuel. Ce faisant, il y aura un rapprochement de la mission même de l'école soit la réussite éducative de tous les élèves. En somme, les acteurs du

système scolaire veulent jouer un rôle plus actif; ils veulent avoir droit au chapitre et ils veulent exercer ce que plusieurs appellent l'empowerment.

L'empowerment peut avoir plusieurs sens. Certains parlent de restructuration, de participation à la prise de décision ou encore de gestion par la base. Selon Neely & Alm (1993) dans Richardson (1995), l'empowerment est une décentralisation du système éducatif relié à un processus de partage de prise de décision entre les différents acteurs concernés (élèves, enseignants, parents, directeur et membres de la communauté) dans le but d'améliorer la qualité de l'apprentissage scolaire.

Plusieurs se disent prêts à détenir plus de pouvoir et à participer à la gestion de l'école, selon les discours officiels de la CEQ. Mais l'empowerment suppose du changement, et changer n'est jamais facile. Il faut se demander si le jeu en vaut la chandelle.

Suite à plusieurs pressions sociales et scolaires concernant le faible taux de réussite scolaire, à la piètre influence des enseignants, au désengagement des élèves à la tâche d'apprentissage, à une bureaucratie stérile, à une faible participation des parents et à des coupures budgétaires, plusieurs écoles américaines ont choisi de se décentraliser pour faire place à une gestion participative au niveau du partage et du pouvoir décisionnel. De ce fait, une récente étude effectuée aux États-Unis révèle que la nouvelle vague des années 80 provoqua une décentralisation massive de 60% des écoles américaines. En 1988, ce nombre chuta de 29% pour atteindre 31% d'écoles décentralisées (Ornstein, 1989). Neely et Alm (1993) dans Richardson soutiennent que l'échec est attribuable à une mauvaise préparation des divers

intervenants scolaires dans le processus complet de l'implantation de l'empowerment. Richardson & al. (1995) ainsi que Bhasin (1991) abondent dans le même sens.

En effet, la culture démocratique de l'empowerment transforme de façon radicale les rôles, les tâches, les responsabilités et l'implication de chacun dans un projet commun et dans le partage des intérêts. Pour ce faire, des conditions préalables doivent être instaurées afin de préparer adéquatement les différents intervenants scolaires (enseignants) à cette décentralisation décisionnelle des pouvoirs administratifs et éducatifs. Or, tout changement provoque de l'incertitude et de la résistance. Selon Scott & Jaffe (1992), l'équipe-école fera face à différents chaos pour parvenir à l'empowerment. L'inertie, le découragement et la colère seront les principales difficultés à surmonter. Ce conflit des valeurs et des rôles provoque des tensions. Pour s'assurer du succès de l'implantation de l'empowerment au sein d'une école, il y a des conditions à respecter. Quelles sont ces conditions préalables?

L'objectif de cette recherche est donc de connaître la perception des enseignants aux conditions préalables servant à l'implantation de l'empowerment chez les enseignants dans un contexte scolaire.

1.3 L'importance de la recherche

Il s'agit d'un problème social important. Par exemple, en 1989, le président Bush a fixé six objectifs nationaux à atteindre pour l'an 2000. L'objectif premier vise à impliquer tous les administrateurs, les enseignants, les directeurs d'école, les comités d'école et les élèves comme partie prenante de cette réorganisation scolaire (Patterson.,1993).

Ici, au Québec, l'exposé de la situation des États généraux indique que « les administrateurs, comme les enseignants et les étudiants prônent une gestion participative empreinte de collégialité et suscitant l'engagement de tous. Cette gestion participative, que tous réclament, suppose une responsabilité partagée entre les acteurs. Elle implique nécessairement une réorientation des groupes à l'égard de la prise de décision . En fait, les enseignants veulent une participation accrue aux décisions qui concernent la vie de l'école et plus de pouvoir sur l'acte d'enseigner». Les enseignants, comme toute autre personne, sont plus engagés lorsqu'ils se sentent responsables de leurs décisions (Johnson et al .,1990, p.95).

Appuyée par le concept de l'empowerment, cette décentralisation prend la forme d'un partenariat entre les différents acteurs à la prise de décision. Elle vise à élargir les perspectives de changements et à repenser l'essentiel d'un renouveau organisationnel. Pour améliorer l'efficiencia et la qualité des organisations scolaires, il est nécessaire d'utiliser plus efficacement les ressources humaines qui s'y retrouvent. En effet, « une analyse très sommaire des écoles et des centres performants nous montre que les résultats dépendent des personnes qui forment l'organisation» (Laurin., 1996).

La présente recherche cherche d'abord à identifier des assises théoriques dans le but de répondre à une des recommandations du rapport final de la Commission des États généraux sur l'Éducation. Elle insiste également sur le fait d'accorder une plus grande autonomie aux équipes enseignants en ce qui a trait à des éléments qui ont des répercussions sur les activités éducatives.

Plusieurs auteurs reconnaissent l'importance d'une telle recherche dans le domaine scolaire. Ainsi, Richardson (1995), Blase (1994), Evans (1993) et Melenyzer (1990) croient à la mise en oeuvre des synergies, au potentiel humain, au partenariat, à l'innovation, à la responsabilisation et à la prise de décision en matière d'éducation. Les résultats de leurs études démontrent à quel point les enseignants se sentent motivés, confiants et satisfaits de collaborer dans un tel climat de partenariat. Selon eux, le concept de l'empowerment permet aux enseignants de retrouver leur autonomie professionnelle et ce, grâce à cette liberté d'agir et à ce pouvoir de contrôler la destinée de leur propre école. Cependant, la vitalité de ces changements repose sur les conditions préalables d'implantation, car selon Ornstein (1989), la route de la décentralisation peut être parfois rocailleuse. D'où, l'importance de profiter de l'expérience vécue en milieu scolaire par différentes écoles américaines dans le but d'éviter de répéter les mêmes erreurs en contexte québécois.

De plus, les résultats de cette étude serviront à connaître les éléments essentiels à l'implantation de l'empowerment. Ils contribueront à informer les administrateurs scolaires quant à la perception et l'importance des conditions préalables à l'implantation de l'empowerment. La comparaison entre la situation réelle et désirée devrait mettre en évidence les différents aspects à privilégier pour redresser la situation actuelle. Cette recherche pourrait, d'autant plus,

inciter d'autres chercheurs à poursuivre un projet visant l'expérimentation de l'empowerment dans une école québécoise.

1.4 Objectif de la recherche

L'objectif de la présente recherche vise à connaître la perception des enseignants quant à la présence et à l'importance des conditions préalables à l'implantation de l'empowerment au sein de leur école.

Pour répondre à cet objectif, une analyse sera effectuée dans le but de déterminer s'il existe une corrélation positive ou négative entre la présence et l'importance des conditions d'implantation de l'empowerment.

1.4.1 Terminologie

Les principaux termes utilisés dans cette étude se définissent de la façon suivante:

- **«Empowerment»**

Melenzyer (1990) souligne que l'empowerment permet d'augmenter le professionnalisme des enseignants tout en les impliquant et les responsabilisant dans la prise de décision. Ils ont dorénavant l'opportunité et la confiance d'agir sur une idée et d'influencer la façon dont une performance peut transformer toute la profession.

En fait, l'empowerment est une façon complètement différente de travailler en collectivité avec les gens. Les dirigeants doivent partager leur pouvoir et le contrôle qu'ils exercent sur leurs employés afin d'accroître l'efficacité, la motivation et la productivité de leur organisation.

([http:// milwlaw.com/pah/empower.html](http://milwlaw.com/pah/empower.html))

White (1992), dans Richardson, (1995) explique que lorsqu'on parle de partage de prise de décision, de gestion participative, de décentralisation, de gestion fondée sur l'école ou encore de gestion par la base on sous-entend «empowerment» car ces termes sont tous des éléments faisant partie de ce concept.

En somme, l'empowerment est un partenariat entre les parties impliquées, fondé sur une équité au niveau des intérêts, des droits, des responsabilités et des privilèges, permettant ainsi à chacun d'agir en véritables professionnels.

(<http://206.175.23.9/allphase/demo/crisp/cp/119/119c01b.htm>)

Dans cette recherche, l'empowerment se caractérise par une synergie qui se retrouve dans une unité décentralisée.

- **«Équipe»**

« Une équipe est constituée d'un nombre restreint de personnes possédant des compétences complémentaires. qui s'engagent sur un projet et des objectifs communs, qui adoptent une démarche commune et qui se considèrent solidairement responsables.» (Laurin.,1995)

- **«Conditions préalables»**

Ce sont les éléments déterminants pour assurer l'implantation de l'empowerment.

- **«Implantation»**

C'est la façon d'instaurer l'empowerment dans un milieu de travail.

- **«Écoles primaires»**

Elles visent sept (7) écoles primaires d'une même commission scolaire.

1.5 Limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites en elle-même. D'une part, elle se restreint à une seule commission scolaire. D'autre part, les répondants enseignent au même niveau primaire.

Les résultats de cette étude pourront faire ressortir les conditions préalables de la commission scolaire observée. Ces résultats ne pourront donc pas être transférables à une autre commission scolaire.

Par ailleurs, on dénote aussi une limite au niveau de la qualité des réponses des participants. D'autre part, les écrits sur le sujet sont limités, car on dénombre très peu de volumes, d'articles ou de recherches sur le sujet traité au Québec. Les

volumes québécois retenus s'adressent surtout au monde des affaires. En dépit de ce fait, la recension des écrits provient principalement des États-Unis.

1.6 Organisation de la recherche

Le premier chapitre présente le centre d'intérêt de la recherche qui porte sur un nouveau modèle stratégique de gestion conçu pour répondre aux besoins et aux réalités de ce 3e millénaire: l'empowerment. L'identification du problème met en relief le cloisonnement du système d'éducation actuel de type bureaucratique et pyramidal. D'où, l'importance éminente de cette étude d'accorder une plus grande autonomie à tous les intervenants scolaires. L'objectif de cette recherche servira à connaître des conditions essentielles à l'implantation de l'empowerment pour ainsi répondre à l'objectif visé quant à la présence et à l'importance de ces conditions dans leur organisation scolaire. De plus, la terminologie des termes utilisés ont été définis par souci de clarté et d'uniformité.

Le deuxième chapitre portera sur le cadre théorique issu de la littérature américaine. L'état des connaissances portera sur les différentes conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

Le troisième chapitre sera axé sur la méthodologie utilisée pour effectuer la recherche. Elle fera état de la méthode retenue, de la conception de l'instrument de mesure, de la pré-expérimentation, de l'élaboration et de l'administration d'un questionnaire ainsi qu'une description des sujets.

Le quatrième chapitre analysera et interprétera les résultats obtenus. Une comparaison entre la perception et l'importance de ces conditions préalables sera établie avec la littérature recueillie. Au cinquième chapitre, la conclusion fera ressortir les résultats obtenus et exposera les retombées qu'une telle étude peut avoir dans le monde scolaire. Finalement, diverses recommandations et pistes de recherche seront formulées afin de corriger la situation problématique.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS PERTINENTS

CHAPITRE II

Recension des écrits pertinents

Le but du présent chapitre consiste à décrire les éléments qui appuient le cadre théorique de cette étude.

Les recherches de Richardson et al. (1995), Blase (1994) et (Melenyzer 1990) confirment que huit (8) conditions doivent être présentes pour parvenir à un réel changement la confiance et la communication, la coalition à l'intérieur de l'équipe-école, le développement des ressources humaines, le partage à la prise de décision, l'implication de toute la communauté scolaire, l'imputabilité, le soutien administratif ainsi que le contrôle et la reconnaissance. Ces conditions sont schématisées à l'annexe 1.

2.1 L'empowerment

Qu'est-ce que l'empowerment?

L'empowerment signifie différentes choses pour plusieurs personnes. (Heller 1993 dans Richardson (1995). Kanpol (1990) dans Richardson (1995) réfère à un processus ou une philosophie dans le but d'améliorer l'éducation tout en augmentant l'autonomie des enseignants, des parents, de la communauté et des directeurs d'école à la prise de décision. (Richardson, 1995, p.xxii).

L'empowerment signifie différentes choses pour plusieurs personnes. (Heller 1993 dans Richardson (1995). L'empowerment exprime parfois une

restructuration, une participation à la prise de décision ou une gestion par la base (White (1992) dans Richardson,1995, p.xxiii).

Tate (1991) dans Blase (1994) définit l'empowerment comme étant un aplanissement de la hiérarchie à laquelle les enseignants réclament un droit de parole en ce qui concerne les objectifs et les politiques de l'école, les budgets, le curriculum, le matériel didactique, l'engagement, les prises de décision et le partage des pouvoirs. (Blase,1994, p.136).

Selon Kirby (1991) dans Blase (1994), ce partage de pouvoirs vise à développer des habiletés, à recueillir des informations, à prendre des décisions et à résoudre des problèmes dans un environnement ouvert où chaque membre de l'organisation scolaire (enseignants, parents, secrétaire, concierge, professionnels non enseignants, communauté) est reconnu comme un professionnel compétent à poser un jugement . Par conséquent, l'équipe-école devient collectivement responsable des actions et des résultats. Le directeur renonce à son pouvoir pour devenir un facilitateur dans ce projet d'empowerment. (Blase,1994, p.136).

Maxcy (1991) ajoute au concept de l'empowerment que l'expertise des enseignants, la collaboration et la collégialité entre membres associées à une culture démocratique où règne un climat de confiance sont des facteurs importants mais les vrais catalyseurs sont les enseignants. (Blase, 1994, p.138)

Byham (1994) croit que: « de nos jours, une entreprise qui souhaite rester compétitive ne peut se contenter de quelques cerveaux au sommet de l'organisation, travaillant seuls à l'amélioration de la performance. Elle a besoin

d'impliquer ceux qui travaillent plus près du client et ceux qui produisent directement la qualité pour laquelle le client paie. La responsabilisation est le meilleur moyen d'obtenir cette implication.»

Une recherche du Minnesota a conclu que la coopération interne associée à une compétition externe était la combinaison idéale pour une productivité maximale Kanter (1992).

La loi 109 sur le conseil d'établissement soutient que la commission scolaire, le directeur d'école, les enseignants, les parents et la communauté doivent opter pour un modèle dynamique de gestion axé sur la décentralisation, le travail d'équipe, la participation, la collégialité, le partage des pouvoirs, la responsabilisation et l'imputabilité.

Richardson (1995) retient quatre (4) concepts résumant l'empowerment: prise de possession, implication, processus et possibilités. L'empowerment est une possibilité permettant le développement professionnel des acteurs de première ligne: les enseignants. Ces derniers doivent avoir avec leurs élèves une prise de possession de ce qui se passe dans leur commission scolaire, dans leur école et dans leur classe. Ce processus favorise les échanges professionnels d'information et d'idées. L'empowerment permet d'augmenter l'implication des enseignants dans la prise de décision. La responsabilisation de leurs actions entraîne une imputabilité de l'atteinte ou non des résultats escomptés .

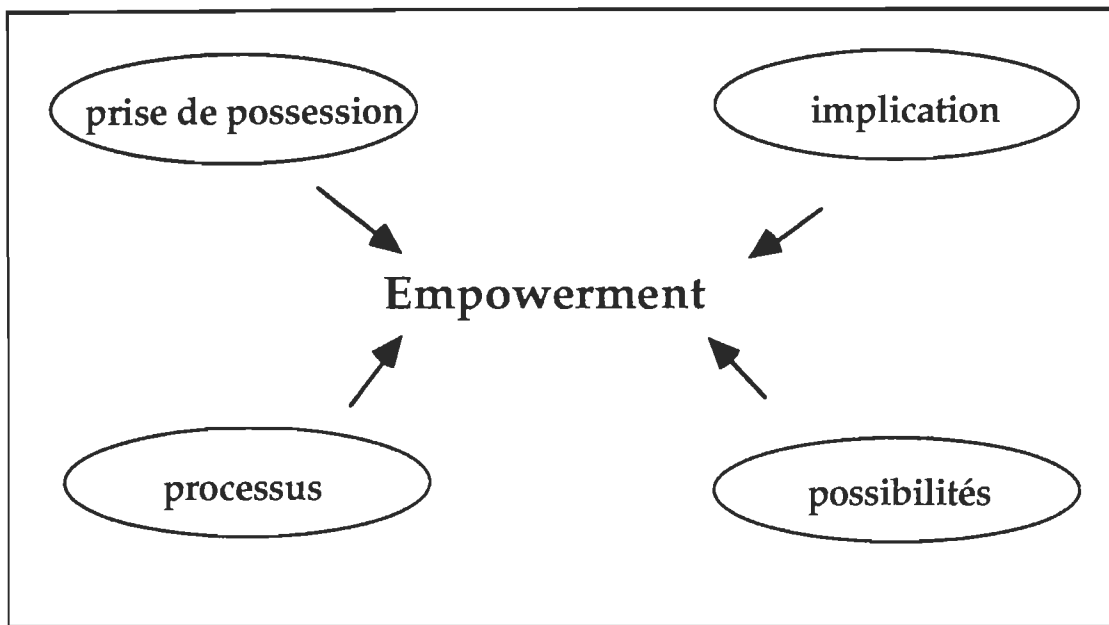


Figure 1: représentation des définitions de l'empowerment
(Richardson ,1995, p. 210).

Cependant le terme l'empowerment est utilisé dans cette recherche comme une forme de décentralisation où la prise de décision et la responsabilisation sont imputables aux enseignants. (Kanpol 1990 dans Richardson 1995, p.xxiii)

En fait, l'empowerment prend forme lorsque tous ces concepts sont regroupés, mais la vitalité repose sur des conditions préalables à l'implantation. Chacune de ces huit (8) conditions essentielles seront démontrées afin d'établir la relation existante entre celles-ci et l'empowerment. Ces conditions sont: la confiance et la communication, la coalition à l'intérieur de l'équipe-école, le développement des ressources humaines, le partage à la prise de décision, l'implication de toute la communauté scolaire, l'imputabilité, le soutien administratif ainsi que le contrôle et la reconnaissance.

2.2 Communication et confiance

La communication, c'est bien plus que d'émettre et de recevoir des messages. Dans une équipe efficace, communiquer c'est échanger des idées et des sentiments de façon à respecter la participation de chacun.

Il existe un nombre important de formes de communication, lesquelles ne sont pas toutes verbales mais qui font partie intégrante du processus d'implantation de l'empowerment.

Henry et Blanchard (1988) mentionnent qu'il y a trois (3) façons de communiquer. Pensons, tout d'abord aux mots, aux phrases, aux structures de phrases, ensuite à l'intonation, au rythme et finalement aux expressions faciales, à la posture aux contacts visuels.

Le langage corporel et expressif dont nous nous servons pour exprimer notre joie, notre tristesse, notre inquiétude, notre colère ou notre tendresse transmet probablement plus d'information que les mots. Le succès repose sur le fait de communiquer et de recevoir des signaux clairs.

Les bons communicateurs observent les principes clés et demeurent honnêtes, sincères et respectueux des idées et des convictions de leurs collègues. Lorsque les membres de l'équipe communiquent, ils encouragent la collaboration au sein de l'équipe, préconisent l'amélioration continue et s'efforcent de prévenir et de résoudre les conflits.

Le Conseil supérieur (1993) mentionne: « il importe d'amener les personnes à s'ouvrir à un dialogue véritable avec les partenaires associés». (Conseil supérieur, 1993, p. 43).

Prasch (1990) évoque également que la confiance est déterminante pour assurer le succès de l'implantation de l'empowerment. Maguire (1994) ajoute que: « sans confiance le partage de décision est voué à l'échec ».

Tous ces moyens de communication doivent être adroitement utilisés pour vulgariser efficacement le message véhiculé par les concepts de l'empowerment. Ainsi l'équipe sera, grâce aux principes de l'écoute active, parfaitement outillée pour préciser la mission, les buts et les objectifs visés. Hawthorne (1990) reconnaît que lorsque les administrateurs et les enseignants clarifient les attentes mutuelles et les besoins de part et d'autre, la qualité de l'apprentissage s'améliore, car ces derniers convergent vers une vision commune et partagée de toute leur organisation scolaire. Cependant le manque de confiance interfère trop souvent dans le processus de communication.

Les membres de l'équipe ont des attentes et des préjugés les uns envers les autres. Pour que cela puisse servir les intérêts de l'équipe, la confiance doit régner au sein de celle-ci. La confiance existe lorsque chaque membre de l'équipe sait qu'il peut compter sur ses pairs pour s'acquitter de ses responsabilités individuelles envers l'équipe. La confiance permet à une équipe de prendre des risques, d'expérimenter des idées nouvelles et de démontrer davantage d'initiative.

Qu'est-ce que la confiance?

Scmuck & Rundel (1985) définissent la confiance comme étant le sentiment que l'on ressent quand on sait que quelqu'un ne prendra, dans aucune circonstance, avantage d'une autre personne et ce, de façon délibérée ou consciente.

Covey (1989) mentionne que pour qu'il y ait cohésion au sein d'un groupe de travail, il faut absolument que chaque personne puisse se sentir appréciée, écoutée et comprise. La personne confiante éprouve le désir de participer activement aux discussions. Dans cette atmosphère de confiance, l'équipe discute, identifie et solutionne des problèmes ou des situations délicates concernant le travail ou les performances d'un coéquipier ou d'elle-même. Bâtir la confiance nécessite des efforts et de la sincérité. Cet environnement de confiance se fonde sur une communication honnête et ouverte entre enseignants ainsi qu'entre les enseignants et le directeur d'école. La coopération à l'intérieur d'un groupe est la clé essentielle de toute coalition.

Johnson et Johnson (1987) disent que, dans un environnement de partenariat, les membres de l'équipe ont conscience de leur interdépendance et s'efforcent de protéger leurs relations. Ils sont conscients qu'une seule action peut entraîner des conséquences désastreuses et mettre en péril toute la confiance acquise au sein de l'unité de travail. La confiance se gagne davantage par des actions que par des paroles.

Donc, l'empowerment est un processus de gestion auquel le directeur d'école invite les enseignants à collaborer à diverses prises de décisions tant administratives que scolaires. Ce partage administratif est garant de succès

uniquement si les personnes impliquées se font **mutuellement confiance**. Sans confiance, c'est le retour inévitable à l'individualisme.

Comment développer la confiance des gens?

Créer un environnement de confiance est un défi de taille. Schmuck et Runkel (1985) ont identifié une démarche en six étapes. Leurs prémisses reposent sur trois grands postulats:

- 1- encourager la libre expression;
- 2- permettre une communication efficace;
- 3- servir de modèle auprès du groupe.

Comment assurer une communication efficace, selon Schmuck?

- Paraphraser en ses propres mots ce que l'émetteur vient de dire;
- Confirmer et corriger les impressions qu'on a concernant les sentiments de l'autre personne;
- Décrire les comportements des autres;
- Décrire ses propres comportements;
- Mentionner clairement ses propres idées;
- Décrire ses propres sentiments.

Tableau 1: Communication efficace selon Schmuck

Le fait d'écouter et de faire preuve de compréhension constitue l'élément clé d'une communication ouverte dans les deux sens. Ainsi, le récepteur démontre à l'interlocuteur qu'il est important à ses yeux et que ses propos l'intéressent. Vous apprenez à écouter ses idées, ses sentiments et ses besoins. Par ses révélations, le récepteur (le directeur d'école ou un enseignant) découvre les pulsions de l'émetteur et sait maintenant comment il peut le motiver pour promouvoir son développement professionnel. Dans un tel contexte, le respect mutuel, le travail d'équipe, la coopération et l'engagement s'installent. La personne qui se sent respectée, acceptée et appuyée par le groupe développe et réalise son plein potentiel.

Son intégration à la prise de décision lui permet d'identifier et de résoudre des problèmes et ce, en toute liberté d'expression. Le directeur d'école et/ou les enseignants reconnaissent le professionnalisme des engagés et font confiance en leur bon jugement. L'équipe fait preuve d'intégrité et d'honnêteté afin que les enseignants puissent être créatifs dans la résolution de leurs problèmes. Pour innover, il ne faut pas avoir peur de prendre des risques.

Les membres de l'équipe servent de modèle personnel dans toutes leurs interactions et possèdent un sens critique envers tous les autres membres. Ils acceptent les différences individuelles et croient en une équité professionnelle. Ils sont convaincus que les gens progressent quand ils se sentent libres. En effet, cette autonomie influe sur les attitudes et les performances individuelles de chacun des membres de l'équipe. Par conséquent, ceux-ci se sentent plus satisfaits, plus motivés et plus confiants. Ils collaborent, se sentent plus engagés et plus créatifs dans leurs approches étant donné cette liberté personnelle d'agir tant sur les intrants que les extrants de l'école.

Pour ce faire, le directeur d'école doit favoriser le perfectionnement de ses enseignants afin qu'ils puissent acquérir les connaissances et développer les habiletés visant une communication ouverte et honnête à l'intérieur d'un processus de résolution de problème. Cette formation consiste à apprendre les rôles et les responsabilités de chacun. Une fois la théorie apprise, le directeur doit permettre aux enseignants d'expérimenter sur le terrain, car ce savoir-faire se développe par la pratique.

La direction d'école doit donc épauler son équipe-école et lui accorder tout le temps nécessaire pour qu'elle puisse développer les relations interpersonnelles et qu'elle puisse s'habilitier au programme de résolution de problèmes.

Lorsqu'un groupe travaille ensemble, il doit s'attendre à d'inévitables conflits. Le conflit doit être vu comme constructif, normal et même nécessaire. Il sert à solidifier les relations interpersonnelles, à respecter les différences individuelles, à favoriser les discussions divergentes afin d'envisager des solutions innovatrices dans le but ultime de satisfaire l'équipe entière. Il s'agit de l'approche gagnant-gagnant.

Comment régler un conflit?

- Séparer la personne du problème;
- Se centrer sur les intérêts des gens au lieu de tenir une position ferme et rigide;
- Établir des buts précis au début de chaque rencontre;
- Travailler collectivement afin d'inventer de nouvelles approches permettant la satisfaction de chacun.

Tableau 2: Résolution de conflits selon Fisher et Ury (1981)

Certaines personnes font rapidement confiance aux autres tandis que d'autres personnes éprouvent plus de difficulté. Ceci est dû à leur personnalité ou à une mauvaise expérience. Dans un tel cas, la personne est sur la défensive, évasive dans ses propos et porte peu d'attention aux besoins des autres. Elle se sent, de façon directe ou indirecte, rejetée par les autres. Elle n'ose pas dire ses idées, ses sentiments et encore moins partager ses difficultés. Elle craint que la situation ne se retourne contre elle ou que les gens soient en désaccord avec ses idées. En raison de certaines affinités, elle préfère se joindre à un petit groupe restreint, c'est-à-dire le clan, ou dans certains cas, elle se replie sur elle-même et s'isole. Sans confiance, l'individualité professionnelle persiste et aucun problème ne se résout Covey (1989). L'isolement professionnel est un problème majeur dans le monde de l'éducation.

En somme, il existe selon Covey (1989) une relation entre le degré de confiance qu'ont les membres d'un même groupe et le type de problème que ceux-ci sont prêts à partager. Sans confiance, une école ne peut s'améliorer. Collectivement, l'équipe gagnante doit donc créer un environnement de confiance où chacun pourra s'exprimer librement, interagir et travailler de concert avec chacun tant sur le contenu du curriculum de l'enseignant que sur celui de l'organisation scolaire. Cette liberté d'action vise à profiter de toutes les opportunités qui leur sont offertes afin d'atteindre leur but commun: celui de la réussite scolaire.

Selon Cunningham et Gresso (1993) dans Richardson, la confiance sert de fondation à l'efficacité de toute organisation. Conséquemment, le directeur d'école doit se faire lui-même confiance et doit posséder les connaissances et les habiletés permettant de développer une atmosphère de confiance au sein de l'équipe. Sa sincérité a une importance cruciale pour assurer un leadership de collaboration. Cette sincérité peut être liée aux finances, aux informations privilégiées qu'il détient et au réel soutien qu'il accorde aux enseignants pour l'expérimentation en milieu de travail. Il est un modèle exemplaire pour toute la communauté en terme de relations humaines, de communicateur efficace et de personne de confiance.

Barnes (1990) reconnaît qu'une communication saine et ouverte est capitale pour la réussite de l'empowerment. Il croit que le directeur d'école doit développer un climat de confiance qui appuie l'implantation, encourage les initiatives et démontre une flexibilité. Bredson (1992) précise qu'une communication ouverte et honnête entre les enseignants et le directeur d'école et dans laquelle chacun est patient et respectueux des idées des autres constitue un des éléments clés de la collégialité et du professionnalisme.

2.3 Coalition à l'intérieur de la communauté

L'engagement contribue à bâtir un sentiment d'appartenance au sein de l'équipe, que ce soit envers des personnes, des situations ou des solutions. Il raffermir la foi en l'équipe et en ses objectifs. De plus, il donne à l'équipe une identité, élément essentiel de réussite.

L'engagement s'avère parfois difficile à obtenir, mais si les objectifs de chaque engagé coïncident avec ceux de l'équipe, l'engagement individuel en découlera tout naturellement. Ainsi, l'équipe-école arrivera probablement à stimuler ceux dont le degré d'engagement n'est pas aussi élevé que la leur.

L'équipe bénéficie du soutien et de l'encouragement de ses partenaires tout en augmentant ses compétences et son expertise. À mesure que l'équipe surmonte les obstacles, résout les problèmes ou élabore de nouvelles façons d'accomplir son travail, elle découvre que le travail d'équipe est beaucoup plus productif et efficace que le travail individuel. Ce partenariat encourage la créativité nécessaire à la découverte de maintes solutions de rechange en vue de réduire les coûts et de mieux répondre aux besoins des élèves et des parents. De plus, l'empowerment permet aux enseignants de travailler de façon régulière en collégialité. La collégialité entraîne, à son tour, une camaraderie à l'intérieur du groupe de travail.

Plusieurs heures sont consacrées à réfléchir, à planifier, à organiser des activités, à prendre des décisions significatives; d'où à passer à l'action. Ainsi, ce partenariat au niveau de l'école permet de développer un sentiment d'appartenance au sein de l'équipe. Le fait pour un enseignant de partager ses

préoccupations avec ses confrères de travail entraîne un changement majeur dans sa façon d'interagir et de communiquer avec ceux-ci. Chacun se respecte et s'entraide mutuellement.

Dorénavant, tous les alliés partagent entre eux les responsabilités visant l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience de l'institution scolaire. On ne parle plus d'un leadership individuel mais d'un leadership collectif. La devise de l'organisation scolaire est: « Un pour tous, tous pour un ».

D'après Fullan (1991), les décisions seront plus efficaces et plus durables quand les enseignants auront développé un sentiment d'appartenance et de responsabilités collectives et ce, tout en participant au processus de prise de décision. Les recherches de Reed (1988) soutiennent qu'il n'y aura aucun redressement significatif en éducation à moins que les enseignants s'impliquent activement dans le processus initial de changement.

2.4 Développement des ressources humaines

Pour apporter une contribution éclairée, l'organisation scolaire doit tout d'abord, diffuser à temps et à tous ses partenaires, toute information relative à ses orientations, ses plans d'action, ses projections, ses règlements, ses politiques, ses objectifs, ses modalités de supervision pédagogiques et d'évaluation du rendement de ses employés ou tout autre intrant ou extrant touchant l'organisation scolaire.

Cette première étape permettra aux divers intervenants d'avoir une vision globale de ce que souhaitent les administrateurs scolaires et de pouvoir faire consensus à la réalisation d'un projet commun avec ces derniers.

En effet, les enseignants désirent et doivent être informés de ce qui se passe à l'intérieur de l'organisation pour qu'ils puissent proposer des alternatives éclairées et poser des actions concrètes visant l'amélioration de l'apprentissage scolaire. Par conséquent, cette information doit être complète et pertinente. Elle doit circuler librement dans l'école afin que les acteurs puissent s'acquitter adéquatement des tâches ou des responsabilités qui leur sont confiées. Avoir accès à cette information représente un véritable pouvoir pour les enseignants. Cette information sensibilise l'engagé aux connaissances et aux compétences des autres.

Comment peut-on avoir accès à toutes ces informations?

Le développement des ressources humaines s'inscrit, selon Melenzyer (1990), dans une démarche de formation continue, de perfectionnement, de recyclage, de lecture pédagogique, de recherche-action ou recherche expérimentale, de visites dans d'autres écoles innovatrices, de discussions ou de tout autre moyen permettant l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés nécessaires à la réussite éducative.

Cette stimulation intellectuelle donne à l'enseignant l'occasion de se documenter et de partager ses connaissances, ses expériences entre professionnels sur les innovations pédagogiques et administratives du monde de l'éducation.

Blase & Kirby (1992) ont effectué en Californie, une recherche dans le but de connaître les stratégies qui développent l'autonomie et l'innovation pédagogique chez les enseignants. Leurs résultats de leur recherche ont permis de conclure que l'autonomie et l'innovation pédagogique favorisent la créativité par l'expérimentation de nouvelles idées pédagogiques, soit les méthodes pédagogiques et le matériel didactique, accordent une plus grande liberté en terme de temps alloué à une matière et de contenu pédagogique, permettent d'élargir le curriculum et les programmes d'études et répondent aux besoins spécifiques des enseignants en tant que formation, services professionnels et outils pédagogiques car c'est l'équipe qui choisit. Ils ont aussi démontré que les directeurs d'école qui favorisent l'autonomie et l'innovation pédagogique dans leur école développent chez les enseignants un sentiment favorable pour l'empowerment.

En agissant ainsi l'enseignant ne se limite plus au standard ministériel, c'est-à-dire au contenu imposé par le Ministère de l'Éducation. Tout comme le soutient le principe de l'empowerment, l'enseignant n'attend plus d'exécuter les consignes données par un supérieur mais devient proactif. C'est pour lui une nouvelle façon de faire son travail.

L'autonomie et l'innovation pédagogique permettent aux enseignants d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes, d'être plus créatifs et plus efficaces étant donné qu'ils jouissent d'une liberté d'expression de leur opinion, d'un niveau d'autorité et d'un pouvoir de décision. L'innovation pédagogique permet l'expérimentation de nouvelles stratégies d'apprentissage, de nouvelles façons d'intervenir et entraîne un dépassement de soi dans l'acte pédagogique. Dorénavant, les

enseignants ont la possibilité d'agir sur le curriculum. Par conséquent, ils se sentent plus performants et plus satisfaits dans leur travail. (Blase, 1994, p.72)

Pourquoi le milieu scolaire doit-il offrir à ses membres une formation continue?

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1993) cela suppose, de la part de chacun, la capacité de se tenir à jour en ce qui concerne à la fois les mouvements de sociétés et les progrès scientifiques ayant trait à l'apprentissage. (Conseil supérieur de l'éducation, 1993, p.43)

Laurin et al. (1996) ajoutent le double objectif de la reconnaissance de la formation continue: « apprécier le personnel enseignant par la mise en valeur de son cheminement professionnel et faire connaître ce cheminement aux organisations scolaires. La reconnaissance de la formation continue pourra servir pour des fins d'affectation, de rémunération, pour le renouvellement de l'autorisation d'enseigner et pour une mobilité verticale et horizontale ».

Ce nouveau modèle de gestion nécessite une formation de qualité qui est accessible à tous les engagés. « Un perfectionnement axé sur les besoins exprimés par les enseignants et offert le plus près possible du lieu d'action maintenant un juste équilibre entre les matières scolaires, les connaissances et les habiletés psychopédagogiques et la connaissance des nouvelles réalités sociales». (Conseil supérieur de l'éducation, 1993, p.13)

Il ressort que l'accessibilité à toutes ces informations est déterminante pour les divers intervenants scolaires, car elle permet de proposer et d'orienter les actions

présentes et futures et ce, en toute connaissance de cause. D'autant plus, qu'elle représente un véritable pouvoir pour les enseignants.

2.5 Partage de la prise de décision

Une planification stratégique des orientations et des besoins futurs de l'organisation scolaire doit être prévue, connue et partagée entre tous les alliés scolaires avant d'établir le partage des décisions. Cette vision commune sert de guide, de fil conducteur en terme d'action pour entreprendre les changements et les améliorations escomptés. De plus, elle doit faire consensus entre les divers intervenants engagés autour des principaux choix éducatifs propres à l'institution scolaire. L'objectif, ou mission de l'équipe, constitue la raison d'être de celle-ci. Un objectif précis permet à l'équipe-école de mieux comprendre le rôle qu'elle joue sur le plan d'action (projet éducatif). Par conséquent, se greffent une orientation, une identité et un centre d'intérêt propre à la culture de l'école.

Dans une démarche d'empowerment, le partage de la prise de décision permet au directeur d'école de jauger les enseignants et de reconnaître leurs idées tout en leur laissant une liberté d'action même si ces derniers commettent une erreur de parcours. L'empowerment s'enrichit considérablement lorsque le directeur d'école encourage constamment les initiatives et les idées de chacun sur des sujets autant pour la classe que pour l'école. (Blase, 1994, p.118).

En effet, ce plan directeur selon le Conseil supérieur (1992) « doit s'articuler principalement autour de la mission éducative, vise le dégagement des convergences sur l'essentiel du contrat d'éducation ».

Tous les partenaires scolaires doivent être inclus dans le processus décisionnel en ce qui concerne les activités touchant le développement pédagogique et administratif de l'école. L'empowerment permet aux enseignants de décider du budget, des dépenses, des orientations, des ressources professionnelles requises, du développement et de l'évaluation du curriculum, des outils didactiques, de la détermination des besoins de formation continue, du perfectionnement autogéré, de l'élaboration et l'évaluation des apprentissages, de l'encadrement des stagiaires, des recherches, des stratégies d'enseignement, de la supervision pédagogique et de l'évaluation du rendement ainsi que de l'engagement de tout nouveau personnel (enseignant, professionnels et même du directeur d'école). Ils ont donc un certain contrôle pédagogique et administratif de leur institution scolaire. (Wayson, 1994, p.51).

Dans une étude de type démographique de la Pennsylvanie, Melenzyer (1990) a fait ressortir qu'une telle implication amène les enseignants à se sentir valorisés et considérés comme des professionnels compétents. Cependant, l'organisation scolaire doit offrir des occasions pour que ceux-ci puissent développer leur leadership participatif et ce, en siégeant à divers comités ou projets spéciaux requérant des connaissances pédagogiques et administratives. Cette modulation de la tâche de l'enseignant entraîne un enrichissement du travail au quotidien et permet la revalorisation de la profession. Il s'agit ici d'un aspect important du renouvellement du contrat social de la profession d'enseignant.

Les enseignants sont prêts à exercer un leadership de vision axé sur la collégialité et à collaborer de façon active et significative au projet éducatif de l'école. Dans une étude menée auprès des administrateurs des commissions scolaires catholiques du Québec, Laurin et al. (1996) ont démontré que 94,9%

des administrateurs scolaires sont d'accord pour revaloriser le rôle de l'enseignant afin qu'il soit moins exécutant et technicien et plus professionnel.

Selon les résultats de la recherche de Melenzberg (1990), les enseignants s'impliquent dans la prise de décision, car ils sont redevables des résultats de leurs actions. Comme leur rôle en tant qu'enseignant et les besoins des élèves sont en cause, leur implication est indispensable à leurs yeux. Par conséquent, ils développent un professionnalisme sans pareil puis qu'ils peuvent prendre des initiatives et les valider sur le terrain.

Fait à noter, l'augmentation du pouvoir de l'un ne se fait pas au détriment du pouvoir de l'autre. Tous ces partenaires travaillent en collégialité et de concertation. Cet engagement profond à la cause de l'éducation leur permet de croître mutuellement.

Melenzyer (1990) ajoute que c'est en impliquant les enseignants au processus de la prise de décision qu'ils peuvent expérimenter des nouvelles alternatives et surtout valider leurs approches. Dans le rapport " Faire l'école aujourd'hui et demain" (1992) il est écrit « qu'une telle participation contribuera nettement à faire la différence entre le statut d'exécutant et celui de partenaire professionnel». (Melenzyer,1990, p.10). Quant à eux, Johnson et Blase (1994) proposent treize conseils pratiques pour le gestionnaire désireux d'implanter l'empowerment dans son école.

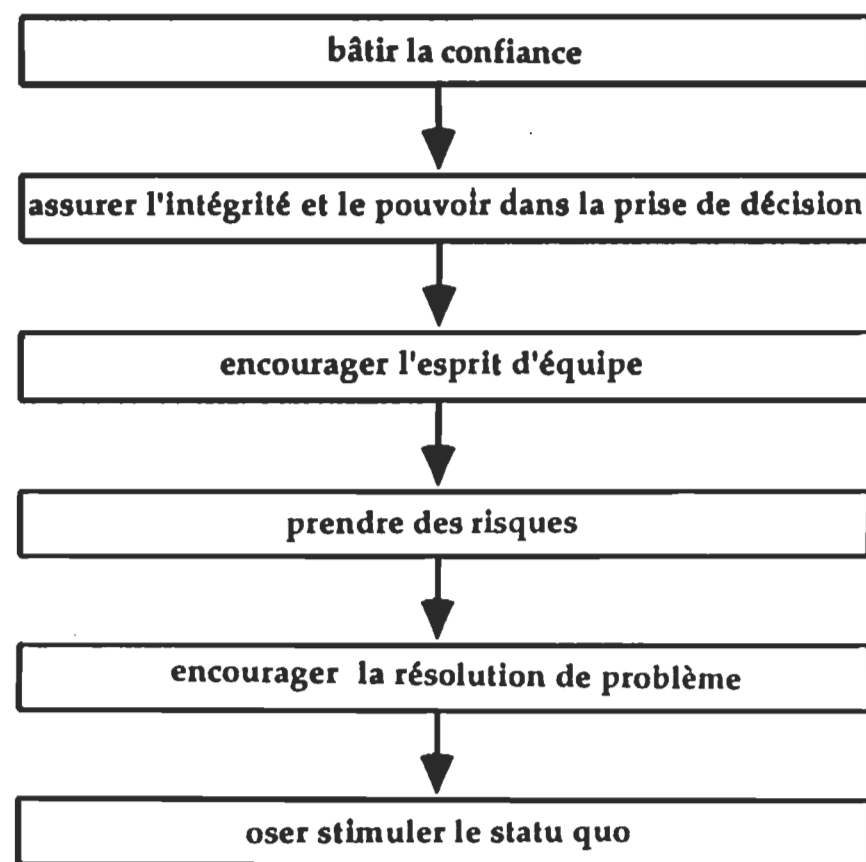
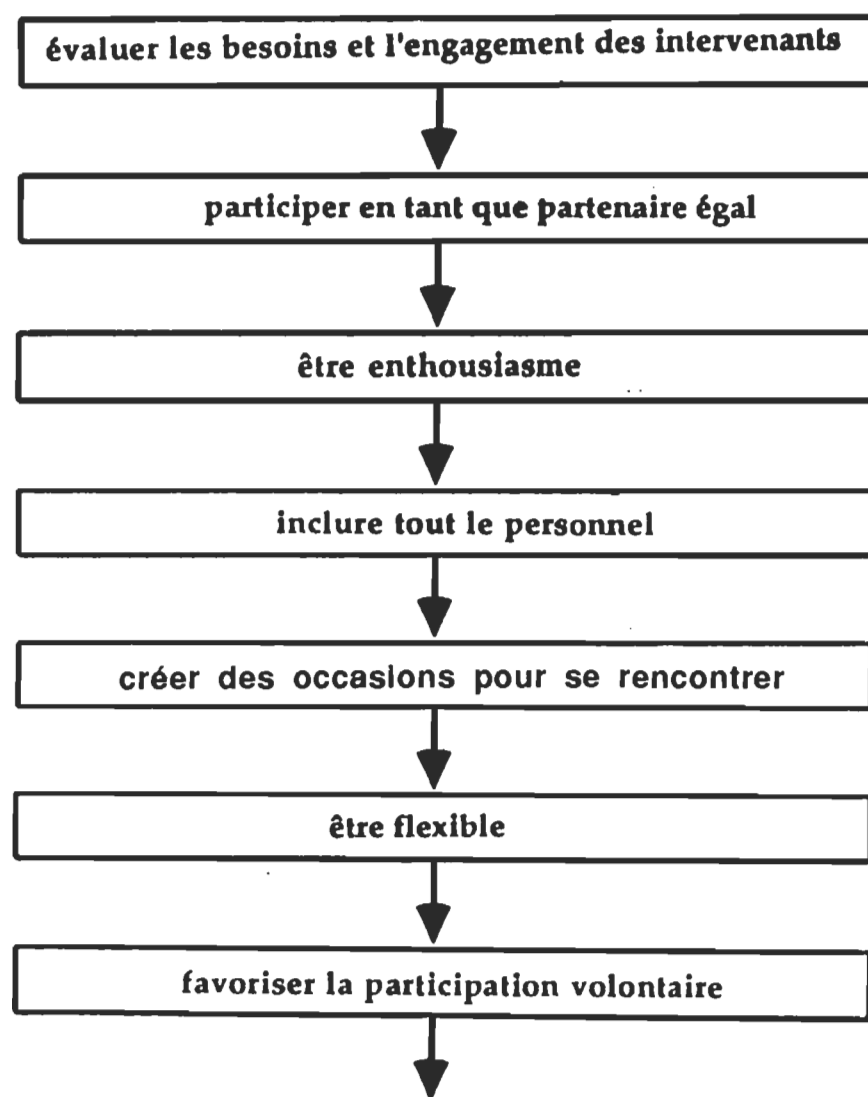


Tableau 3: Pratique du partage décisionnel dans une organisation scolaire

selon Blase (1994) p 52-53

Cette diversification de l'activité professionnelle favorise les fondements de l'empowerment que sont le travail d'équipe, la concertation, la coopération, la collégialité, le professionnalisme, l'autonomie professionnelle.

Les engagés qui occupent une position de leadership au sein de l'organisation discutent librement de leurs préoccupations. Chaque membre devient un **leader** et expose son point de vue et sa façon de résoudre un problème. L'équipe résout des difficultés non seulement au sein de la classe mais aussi au niveau de toute l'école. L'équipe retient les idées de chacun et les met en pratique. Le comité obtient régulièrement un consensus.

En somme, l'équipe planifie collectivement le changement voulu, expérimente de nouvelles idées et les évalue au cours du processus d'implantation. Ce qui justifie de la part de l'équipe une plus grande implication dans les différents comités.

2.6 Inclure la communauté

Dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1992), la remise en cause du modèle actuel de gestion met en évidence le caractère plus ouvert et collectif de l'espace d'intervention. En fait, « pour réaliser la mission qui lui est confiée, l'institution scolaire doit tenir compte d'un ensemble de partenaires sociaux et entretenir des liens étroits avec ceux-ci, pour définir et ajuster constamment le sens de ses actions ». (CSE, 1992, p.12.)

Encourager les membres de l'équipe à participer permet de tirer profit des compétences et des talents respectifs de chacun, de mettre en valeur

l'individualité de chacun et d'obtenir les contributions qui permettront d'atteindre les objectifs ou de résoudre les problèmes.

Cette coopération à l'intérieur d'un groupe est l'élément essentiel à toute coalition. De plus, elle doit être partagée entre les administrateurs scolaires, les directeurs d'école, les enseignants, les élèves, les parents, le personnel de soutien, les professionnels scolaires et la communauté élargie (contribuables, l'entreprise privée).

2.7 Imputabilité

Le Conseil supérieur de l'éducation (1992) définit l'imputabilité comme étant « le corollaire nécessaire de l'autorité reçue et de la responsabilité assumée ».

(Conseil supérieur, 1992, p.37)

Question de justice et d'équité vis-à-vis des élèves et de la population, le Conseil supérieur ajoute, « qu'on doit désormais consentir à l'obligation de l'évaluation et de l'imputabilité et ce, à tous les paliers de la structure. Le système doit pouvoir témoigner d'une formation de qualité et pertinente et rendre compte de l'efficacité des actions tout autant que des coûts qu'elles ont générés. Cette évaluation doit respecter trois (3) principes. Elle doit s'assurer de la participation de toutes les personnes concernées par les résultats de l'entreprise d'éducation, respecter le caractère professionnel de l'intervention des acteurs éducatifs et reconnaître à la fois la diversité des besoins et la cohérence des actions éducatives ».

D'après Melenzyer (1990), l'importance cruciale que revêt l'imputabilité est de rattacher la prise de décision autour d'objectifs préalablement définis et partagés entre partenaires éducatifs par l'instauration d'une évaluation institutionnelle formative à une responsabilisation collective des actions posées et des résultats obtenus. Pour qu'il y ait empowerment les enseignants doivent être imputables de leurs actions. Le fait d'être imputable permet une satisfaction en terme de maîtrise de son travail et d'habileté à implanter des changements.

En effet, tous les acteurs scolaires doivent constamment se demander si les activités réalisées permettent à l'organisation scolaire d'atteindre la mission première de l'école i.e. la réussite éducative de l'élève.

2.8 Le soutien administratif

Dans une démarche d'empowerment, le rôle du directeur d'école consiste à offrir à l'équipe la possibilité d'examiner et de redresser une situation déplorable dans le but premier d'améliorer l'apprentissage scolaire. Pour ce faire, il doit fournir aux enseignants l'appui nécessaire permettant de s'ajuster et de déterminer les nouveaux rôles que ceux-ci devront jouer dans cette réorganisation scolaire. Ces ressources peuvent être financières, humaines et temporelles. Il devra aussi favoriser la formation continue pour que ces derniers puissent acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour remplir pleinement leur rôle de visionnaires. Il devra aider et guider les enseignants à être vigilants dans leur démarche d'implantation et non pas en leur indiquant le chemin à suivre. Le directeur d'école croit au jugement professionnel de l'équipe-école et permet le risque. Il favorise l'utilisation de stratégies proactives afin de promouvoir l'autonomie et l'innovation pédagogique des membres impliqués.

Ce n'est plus un gestionnaire autoritaire, mais un facilitateur permettant ainsi à tous les intervenants scolaires de travailler en collégialité. Il joue le rôle de mentor, c'est-à-dire de personne-ressource désireuse d'apporter constamment son aide pour améliorer la qualité de l'apprentissage.

Comment un gestionnaire de type autoritaire peut-il devenir un gestionnaire facilitateur?

La compagnie Development Dimensions International (1995) présente cinq niveaux permettant d'accéder à l'empowerment. Elle parle d'un processus progressif de dynamisation de l'équipe-école permettant ainsi aux engagés de s'approprier leur travail tout en ayant accès à l'autorité décisionnelle de leur organisation scolaire.

Type 1 : Structure hiérarchique

Le style traditionnel, bureaucratique et contrôlant caractérise bien la structure hiérarchique. Dans cette organisation scolaire, le directeur d'école assume lui-même toutes les décisions relatives à l'amélioration des apprentissages, à l'administration de l'école et au personnel. À ce niveau, les enseignants obéissent et exécutent les directives venant de leur supérieur hiérarchique.

Type 2 : Leader central

Le directeur d'école est placé au coeur de l'équipe. Malgré son accessibilité, il contrôle toujours l'information interne, les activités scolaires et le processus décisionnel.

Type 3 : Transition

Situé au milieu du groupe, le directeur d'école commence à déléguer certaines responsabilités à des enseignants. Il leur reconnaît une certaine autorité décisionnelle par rapport à leur travail d'enseignant. Ce directeur encourage les échanges, la collaboration et le travail d'équipe.

Type 4 : Partenariat

Le directeur d'école quitte le noyau central du processus décisionnel pour devenir un partenaire avec son équipe-école. Grâce à une plus grande liberté décisionnelle, le groupe de travail peut maintenant prendre des décisions importantes en ce qui concerne la façon d'accomplir leur travail. La tâche du directeur est de conseiller, de collaborer, de coordonner et de soutenir l'équipe de travail. À ce stade, l'empowerment s'élargit au sein de l'organisation, car les enseignants sont conviés quotidiennement à des responsabilités plus significatives.

Type 5 : Empowerment maximal

À ce niveau, les enseignants agissent comme une équipe entièrement autonome en ce qui a trait à l'amélioration des apprentissages des élèves, de l'administration et des performances du groupe en tant que professionnels responsables et redevables de leurs actions. Travaillant dorénavant à l'extérieur du groupe, le directeur joue le rôle de personne-ressource et non plus celui de contrôleur ou décideur. Désormais, le directeur d'école soutient, guide, renforce et fait confiance à l'équipe-école dans ses démarches d'amélioration scolaire. Melenyzer (1990) parle d'un leadership transformatif.

Types de leadership

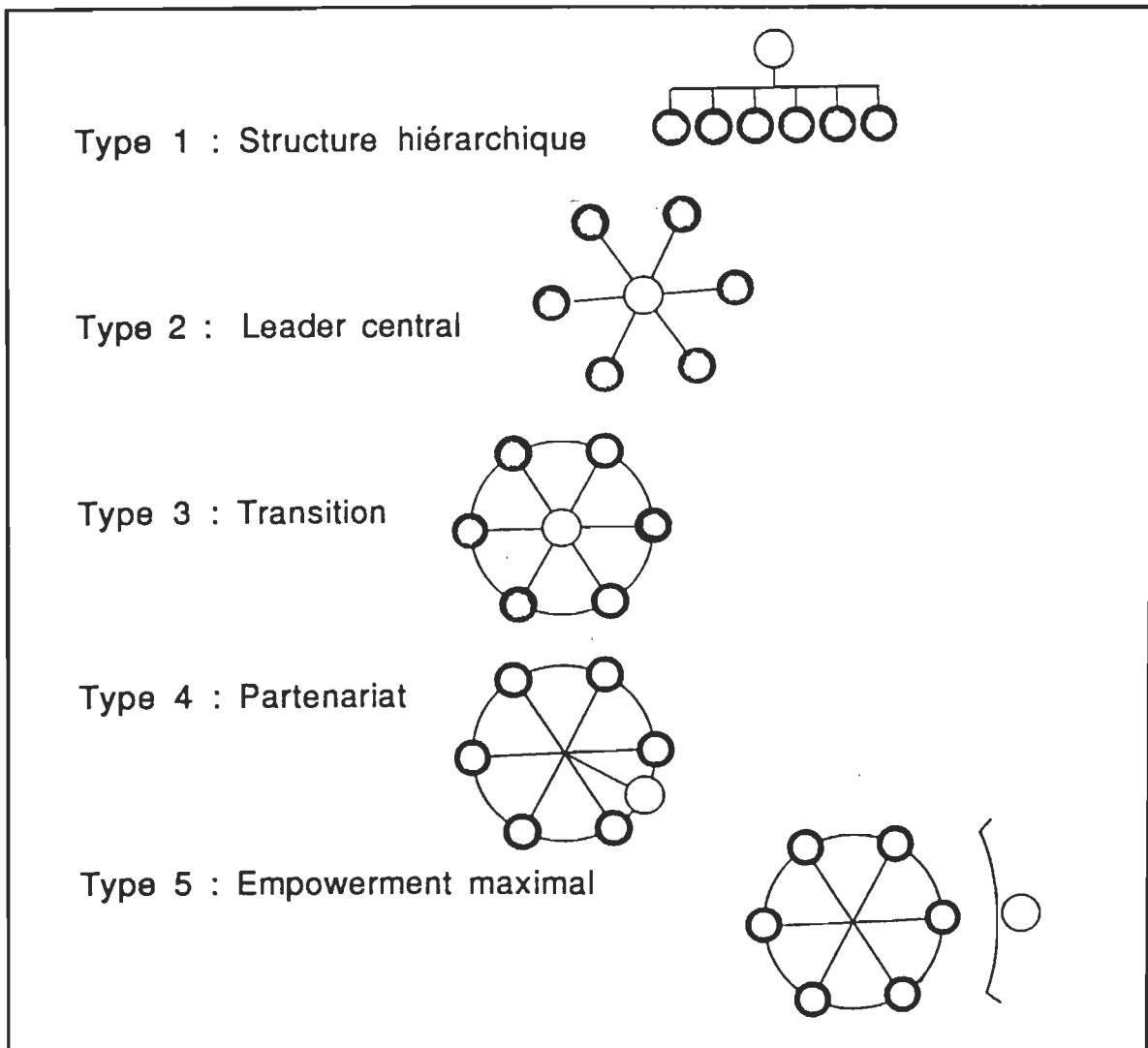


Figure 2: Types de leadership possibles

Development Dimensions International (1995)

Rellis et al. (1993) affirment que le directeur d'école est sûrement l'un des facteurs les plus importants dans une démarche de décentralisation. (Richardson p.50)

Selon Bredeson (1987), le directeur d'école doit:

- Utiliser le langage approprié au partage décisionnel et à l'empowerment;
- Favoriser la formation continue;
- Favoriser le temps, l'espace et l'argent requis pour implanter les idées;
- Dépasser les limites pédagogiques et administratives;
- Rehausser l'image des enseignants et celle du directeur d'école;
- Écouter et prêter attention aux besoins des enseignants;
- Encourager la réflexion professionnelle entre intervenants;
- Partager le pouvoir avec l'équipe de travail;
- Être informé;
- Être disponible;
- Soutenir les innovations pédagogiques (projets-désirs-rêves) même si elles impliquent des risques.

Tableau 4: Rôles du directeur d'école

Bredeson (1993) affirme que les enseignants souhaitent que leur direction d'école soit rassurante, patiente, confiante, et qu'elle se retire au besoin pour que ces derniers puissent prendre des initiatives et ce, même s'ils risquent de faire quelques erreurs.

Barth (1988) ajoute que la personne qui occupe la fonction de directeur d'école doit être optimiste, indulgente, honnête, amicale et enthousiaste.

2.9 Reconnaissance et contrôle

Qu'est-ce que la reconnaissance?

Il serait intéressant de se questionner sur la reconnaissance reçue dans son propre milieu de travail. Le directeur d'école remarque-t-il le travail et les bonnes idées de ses enseignants? Les encourage-t-il? Reconnaît-il les réussites? Diffuse-t-il les résultats? Malheureusement, les études démontrent que la reconnaissance en milieu scolaire est presque omniprésente (Evans 1993).

Il existe deux façons de récompenser un employé: à l'aide de facteurs extrinsèques ou intrinsèques. Les facteurs extrinsèques sont le salaire, les heures supplémentaires, le statut et le pouvoir hiérarchique détenus par un employé tandis que les facteurs intrinsèques touchent la psychologie du travail de l'individu. Dans le domaine scolaire, les facteurs intrinsèques peuvent être reliés à la satisfaction, d'un enseignant de voir ses élèves réussir et/ou de savoir qu'il est apprécié. Les facteurs peuvent aussi être rattachés à ses performances professionnelles ou au plaisir d'enseigner tout en apprenant de ses confrères de travail.

Stanfort (1994) a publié une étude où vingt (20) enseignants affirmaient que l'appréciation de leurs collègues était un facteur majeur les motivant à poursuivre leur carrière. (Richardson, 1995, p.52)

Le directeur d'école doit non seulement reconnaître les résultats obtenus mais aussi les efforts et les initiatives de chacun des membres de l'organisation

(Evans 1993). Modestement, le directeur démontre son appréciation par un sourire, par un signe d'approbation et/ou par une note de reconnaissance aux enseignants performants. Toutes les réalisations sont remarquées et diffusées. Il peut signifier sa gratitude de façon individuelle et/ou collective c'est-à-dire à la communauté.

La sincérité et l'authenticité feront foi de tout. Selon Blase (1994), cette reconnaissance est le premier effet constructif de l'empowerment sur les ressources humaines. En effet, la reconnaissance crée une satisfaction intrinsèque personnelle, motive les partenaires à travailler ardemment et développe un sentiment d'efficacité et de confiance en soi.

Symyth (1990) ajoute que la reconnaissance permet aux enseignants d'être plus actifs et d'être des professionnels qui agissent avec détermination (Symyth, 1990, p.104).

Si les performances professionnelles sont reconnues sur une base régulière, l'enseignant ne s'opposera plus à se faire évaluer par son directeur d'école.

Comme le constatent les États généraux de l'éducation (1995-96), « l'évaluation serait le contrepoids obligé d'une autonomie professionnelle accrue ». (p.100)

Les États généraux (1995-96) estiment par ailleurs que cette évaluation peut prendre la forme « de questionnaire rempli par les élèves, en passant par une évaluation effectuée par la direction d'école à partir d'indicateurs de performance et par l'évaluation par les autres enseignants, jusqu'à une évaluation du

personnel basée sur le taux de réussite et de persévérance des élèves assortie d'une prime pour ses membres qui réussissent le mieux ». (p.100)

Blase et Kirby's (1992) ont effectué une recherche dans le but de connaître la perception des enseignants sur le comportement, les attitudes et sur la pratique du partage de prise de décision du directeur d'école en place par rapport à l'influence qu'ont ces caractéristiques sur leur propre empowerment. Il en résulte que ceux-ci se sentent plus importants, plus efficaces et plus motivés et ce, étant donné leur liberté d'agir. Par le fait même, les enseignants déploient plus d'énergie et travaillent ardemment, car ils ont une meilleure estime d'eux-mêmes et possèdent une attitude plus positive à l'égard de leur profession. Ils ont la conviction qu'ils sont maintenant capables d'accomplir n'importe quoi.

Encourager, apprécier et louer les personnes accroît le processus de l'empowerment puisque celles-ci deviennent plus autonomes et peuvent se réaliser elles-mêmes tout en développant leur plein potentiel.

2.10 Renouveler et valoriser la profession d'enseignant

Quels sont les impacts de l'empowerment sur les enseignants?

Les impacts que peut avoir un tel processus de partage décisionnel dans la prise de décision sont majeurs. Blase (1994) mentionnent six impacts significatifs et positifs sur les enseignants. Sa recherche-action réalisée en Californie visait à identifier les caractéristiques directes et indirectes d'une gestion de type participative sur le développement de l'empowerment auprès d'enseignants de niveau primaire et secondaire.

Le premier impact est celui de la réflexion pédagogique en tant qu'enseignant, car ce dernier se questionne avec ses pairs sur leurs orientations, leur planification, leur démarche pédagogique et leurs interventions auprès des élèves. Cette réflexion permet aussi une amélioration de leurs actions pédagogiques. Ils ont donc la conviction qu'ils sont maintenant capables d'accomplir beaucoup.

Le second impact est ce regain d'énergie, de motivation, d'enthousiasme et d'inspiration. Ces effets résultent de cette facilité à partager le pouvoir avec le directeur d'école.

Le directeur d'école qui appuie le développement de la prise de décision permet aux enseignants de créer à l'intérieur du groupe un sentiment d'appartenance, un esprit d'équipe. Cette cohésion caractérise ce troisième impact.

Viendront ensuite une pleine possession de leur travail et une croissance dans leur engagement. En effet, les enseignants dénotent une plus grande implication, une meilleure détermination et un dévouement personnel et collectif constant à la cause de l'éducation. Cette intégration au processus décisionnel leur permet d'émettre des idées et des suggestions, d'appliquer des méthodes pédagogiques innovatrices tout en minimisant collectivement les risques d'implantation. Cette pleine possession vient du fait qu'ils peuvent décider tant des intrants que les extrants de l'école, c'est-à-dire des programmes d'études, de la supervision pédagogique, de l'évaluation du rendement, des politiques et des règlements de l'école, du budget et même l'engagement du nouveau personnel.

Finalement, selon Carlos (1997), enseigner dans un tel environnement développe le professionnalisme des enseignants. L'individu se fait confiance et est respecté du groupe. Une nouvelle relation d'équité entre directeur d'école et enseignants apparaît car, l'empowerment favorise le partage des pouvoirs et habilite les membres à participer et à prendre des décisions relatives à toute l'organisation scolaire.

2.11 Améliorer la qualité de l'apprentissage

Les enseignants qui utilisent l'empowerment dans leur école ont comme première priorité le bien-être de leurs élèves. Ils développent le meilleur environnement d'apprentissage possible pour assurer la réussite scolaire de tous leurs élèves. C'est pourquoi la réussite scolaire occupe la position centrale dans une processus d'implantation d'empowerment. (Annexe 1)

En fait, les huit (8) conditions préalables étudiées dans ce présent chapitre ont un effet positif sur l'apprentissage scolaire. Par la venue de ces nouveaux rôles et grâce aux responsabilités dans la prise de décision, le leadership de l'enseignant se modifie considérablement. Les enseignants prennent des décisions, résolvent des problèmes, interagissent efficacement entre adultes et avec leurs élèves, assument leur formation continue, bâtissent leurs programmes et leurs évaluations et travaillent, en outre, en étroite collaboration avec les parents et la communauté. L'équipe de travail développe une expertise relative aux besoins éducationnels et administratifs. Grâce à son autonomie et à sa liberté d'agir sur l'organisation, le groupe devient responsable et redevable de ses actions. (Wayson, 1994 dans Richardson & al p.50)

En fait, la culture organisationnelle de l'école se transforme radicalement, car ce sont maintenant les membres et l'école qui la caractérisent. Il va de soi que toutes les valeurs véhiculées au sein de l'école influenceront constamment la prise de décision. (Annexe 1)

Dans une telle gestion, chaque école possède un caractère unique et se distingue par son contexte social, culturel, économique et politique particulier. Régulièrement, l'école doit s'adapter aux besoins, aux croyances et aux valeurs des membres. Ainsi, chaque école se donne ses couleurs locales.

2. 12 Conclusion du chapitre II

Le deuxième chapitre dresse la problématique de la gestion actuelle de l'éducation. D'abord, ce bilan critique dénonce le caractère plutôt restrictif des pratiques actuelles de gestion. En effet, plusieurs intervenants scolaires accusent le modèle bureaucratique d'être dysfonctionnel, dominateur et contrôlant. Ces acteurs se sentent désabusés, peu valorisés et ignorés lorsqu'ils doivent prendre des décisions qui les concernent directement. De fait, ce manque de souplesse, cet éloignement de l'action pédagogique et cette complexité de réaction alourdissent le système actuel de gestion.

De toute évidence, il s'avère nécessaire de redresser la situation. Le Conseil supérieur (1992) affirme « qu'aujourd'hui, de nouvelles dynamiques sociales et de nouveaux besoins éducatifs nous renvoient à la nécessité d'un changement de paradigme» (p.10).

La réforme du modèle de gestion mis en place au cours de ce deuxième chapitre contient un caractère plus social, plus public, plus ouvert et plus démocratique de la mission éducative. Reconnus comme des professionnels, tous les intervenants scolaires (parents, enseignants, directeurs d'école, administrateurs scolaires, élèves, personnel de soutien, communauté) deviendront des partenaires garants de l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience de leur organisation scolaire. Responsables de leurs décisions et de leurs actions, ces derniers en seront conséquemment imputables.

Ce renversement pyramidal permettra aux enseignants de devenir des participants actifs et non plus que de simples exécutants. Désormais situés au

coeur de l'action, ils exerceront un leadership de vision, c'est-à-dire plus proactif, plus participatif. Travaillant dans la mobilisation, la collégialité, la coopération, le partage de la prise de décision autour d'un projet commun, les enseignants pourront innover, expérimenter et développer leur professionnalisme et ce, grâce à leur autonomie professionnelle en matière pédagogique et administrative.

Cependant, le transfert à cette nouvelle gestion appelée l'empowerment nécessite certaines conditions préalables. Cette nouvelle culture devra, tout d'abord, établir un climat de confiance. Une communication ouverte et honnête doit exister. Une coalition à l'intérieur de la communauté scolaire permettra aux engagés de développer leur sentiment d'appartenance. Ce partage pédagogique et administratif devra être assuré par un développement des ressources humaines. Il pourra prendre la forme de perfectionnement, de formation continue, de visites dans d'autres milieux innovateurs, de recherche-action ou autres initiatives pédagogiques. Tous les partenaires scolaires doivent être inclus dans la prise de décision et ils sont imputables de leurs actions. Le directeur d'école joue le rôle de facilitateur et apporte à l'équipe-école le soutien nécessaire. Finalement, l'implantation se boucle pour une évaluation de l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience des actions posées. D'après Maguire (1994), en l'absence de l'une de ces huit (8) conditions, l'implantation de l'empowerment risque d'être atrophiée.

Cet enrichissement de la tâche des enseignants permettra-t-il la revalorisation de la profession? L'apprentissage de l'élève sera-t-il de qualité supérieure? Ce virage du sommet de la pyramide vers sa base permettra-t-il aux partenaires scolaires de devenir des visionnaires dynamiques et engagés? Rapprochés du

lieu de décision et du lieu d'action, l'équipe-école redressera-t-elle le décrochage scolaire?

L'ensemble de la documentation consultée dans ce chapitre a permis de répondre à l'un des objectifs de recherche visé, soit: « identifier les conditions préalables à l'implantation de l'empowerment dans le milieu scolaire».

Le troisième chapitre apporte un éclairage sur la méthodologie retenue pour recueillir les données qui serviront à connaître la perception des enseignants quant à la présence et l'importance des conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE III

Méthodologie

L'objectif visé par cette recherche consiste à connaître la perception des enseignants quant à la présence et l'importance des conditions préalables à l'implantation de l'empowerment dans le système québécois d'éducation.

Il se propose également d'expliquer la méthodologie retenue pour cette recherche. Celle-ci se subdivise en sept (7) parties: le choix de la méthode privilégiée, l'élaboration de l'instrument, la pré-expérimentation, l'échantillonnage, l'administration des questionnaires, l'analyse des données et finalement la description des sujets.

3.1 Méthode retenue

Cette recherche utilise une méthodologie de recherche descriptive axée sur l'approche de l'enquête. Cette démarche permet de recueillir les informations relatives quant à la perception des enseignants sur la présence et l'importance des conditions préalables à l'implantation de l'empowerment. À l'aide d'un questionnaire, l'enquête tente, par des techniques de corrélation, de décrire la relation entre la présence et l'importance de ces conditions.

3.2 Élaboration de l'instrument

Le questionnaire est l'instrument privilégié pour effectuer cette enquête étant donné qu'il nous permettra de connaître la perception des enseignants sur les conditions préalables à l'implantation de l'empowerment. Il a été bâti en fonction du cadre théorique, c'est-à-dire qu'il repose sur les conclusions de recherches des thèses de Blase (1994), Richardson (1995) et Melenyzer (1990). De fait, huit (8) éléments ont été retenus et serviront de conditions préalables à l'élaboration du présent questionnaire. La mise en page s'est inspirée du questionnaire d'Hélène Ayotte de la CECM sur la motivation, la valorisation et la mobilisation du personnel.

Le questionnaire vise, d'une part, à connaître l'opinion des enseignants sur les conditions préalables à l'implantation d'une gestion participative au niveau scolaire; il cherche, d'autre part, à connaître leurs perceptions sur la réalité qu'ils vivent actuellement par rapport à ces éléments.

Le questionnaire (annexe 2) comprend 25 énoncés regroupés en 8 dimensions, à savoir:

- 1) la confiance et la communication;
- 2) la coalition à l'intérieur de l'équipe-école;
- 3) le développement des ressources humaines;
- 4) le partage de la prise de décision;
- 5) l'implication de la communauté;
- 6) l'imputabilité;
- 7) le soutien administratif;

8) le contrôle et la reconnaissance.

Le questionnaire est présenté sous forme de tableau à double entrée. Pour chacun des énoncés, les répondants devaient indiquer le degré d'importance qu'ils attribuaient aux caractéristiques décrivant les conditions d'implantation de même qu'à leur degré de réalisation. Une échelle graduée selon cinq (5) niveaux de réalisation (1) pas du tout réalisé, 2) peu réalisé, 3) assez réalisé, 4) tout à fait réalisé, 9) je ne peux me prononcer et cinq (5) niveaux d'importance: 1) pas du tout important, 2) peu important, 3) assez important, 4) très important et 9) je ne peux me prononcer) a permis à chacun des répondants de présenter sa perception et l'importance qu'il accordait à chacun des énoncés. Chacun des répondants effectuait son choix en encerclant simplement la réponse qui correspondait le plus fidèlement possible à sa situation de travail. Un exemplaire de ce questionnaire figure dans la partie Appendice A de cette étude.

3.3 Pré-expérimentation

Une première version de l'instrument a été administrée auprès de 7 enseignants provenant de différentes écoles sur le territoire de la Commission scolaire Chemin-du-Roy. Les commentaires et suggestions recueillis ont servi à améliorer la formulation, à clarifier la signification des questions et à mieux présenter le questionnaire. Ces modifications ont rehaussé la qualité de l'instrument.

3.4 Échantillonnage

La Commission scolaire Chemin-du-Roy compte 46 écoles primaires. De ce nombre, 556 enseignants y travaillent à temps plein. Comme la population cible est trop grande pour servir intégralement à vérifier les hypothèses de recherche, il a fallu choisir un échantillon.

L'échantillon est un sous-ensemble d'individus de la population cible. La stratégie échantillonnale choisie est de type non probabiliste. Selon cette technique, il s'agissait d'identifier pour des raisons économiques et pratiques les quatre (4) écoles primaires qui comptent le grand nombre d'enseignants au sein de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy, secteur Cap-de-la-Madeleine.

De plus, le questionnaire a aussi été administré à un groupe d'enseignants (26) potentiellement admissibles à un poste futur de directeur d'école. En conséquence, la taille de l'échantillon constitue une population de 92 sujets. De ce nombre, on a eu recours à un échantillon de volontaires pour répondre au questionnaire.

Le déroulement de la présente étude se concrétise en plusieurs étapes. Il s'agit d'abord de la sélection des participants, de la remise du questionnaire et des relances par voie de communiqués.

3.5 Administration du questionnaire

L'auteur de cette recherche a rencontré chacune des directions d'école et a sollicité leur collaboration pour la tenue de cette enquête dans leur école respective. Les quatre (4) directeurs d'école ainsi que la personne responsable du groupe d'enseignants pour la formation en tant que directeur d'école ont donné leur accord et ont assuré le chercheur de leur entière coopération.

Par la suite, le questionnaire fut distribué dans le casier personnel de chaque enseignant, le 17 mai 1999. Une lettre explicative (annexe 2) accompagnait le questionnaire et a servi à faire connaître les objectifs de la recherche, à assurer l'anonymat des répondants et à garantir la confidentialité des informations recueillies. Il a été également mentionné que les écoles ciblées ne seraient jamais spécifiées dans cette recherche.

Tous les sujets volontaires devaient répondre individuellement et spontanément aux 25 énoncés. Ils avaient quatorze (14) jours pour remplir l'instrument. Les enveloppes cachetées ont été remises à la direction d'école.

Le retour des questionnaires commencé le 18 mai 1999 et s'est terminé le 12 juin 1999. Cependant, la presque totalité des questionnaires sont arrivés avant la date limite, soit le 1 juin 1999.

3.6 Analyse des données

Il importe une fois la cueillette des données terminée, de compiler les résultats, de procéder à leur simplification, de rejeter les informations erronées et de tenir compte des données manquantes. Cette analyse se fera grâce à l'utilisation du test T. Ce test vise à comparer deux (2) groupes indépendants ayant une valeur T comme variable dans le but d'infirmer ou confirmer les hypothèses de recherche. Ces variables seront l'âge, le sexe, le statut, le nombre d'années de scolarité et l'ancienneté.

Déoulant de la recension des écrits et du cadre théorique, l'analyse tentera de comparer quatre (4) hypothèses.

H1 : Il n'existe pas de relations significatives entre les groupes d'âges vis-à-vis l'importance que les enseignants accordent aux conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

H2 : Il n'existe pas de relations significatives entre les enseignants permanents et les enseignants à statut précaire vis-à-vis l'importance qu'ils accordent aux conditions préalables à l'implantation de l'empowerment .

H3 : Il n'existe pas de relations significatives entre les différents blocs relativement au nombre d'années de scolarité.

H4 : Il n'existe pas de relations significatives entre les différents blocs relativement au nombre d'années d'ancienneté.

3.7 Description des participants

Parmi ces 64 répondants, 46 sont des femmes, et 18 sont des hommes. Ils ont participé à l'étude de façon volontaire après que les buts furent expliqués. Ils sont âgés entre 25 ans et 55 ans et plus. Ils cumulent en moyenne 17 années de scolarité. Ils ont entre 5 et 25 d'années d'expérience et plus. Neuf (9) d'entre eux ont un statut précaire et 55 ont un statut permanent selon la convention collective.

Le tableau 6 illustre le nombre de questions relatives aux informations personnelles des enseignants puis le nombre de questions relatives aux huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment. De ces 92 enseignants sollicités, 64 ont retourné le questionnaire; ce qui représente un taux de réponse de 70 %. Certaines questions ont été rejetées en raison de l'absence de réponse.

Section	Nombre de questions
Informations générales	6
CONDITION 1: Confiance et communication	4
CONDITION 2: Coalition à l'intérieur de la communauté	2
CONDITION 3: Dév. des ressources humaines	4
CONDITION 4: Partage à la prise de décision	3
CONDITION 5: Inclure la communauté	2
CONDITION 6: Imputabilité	2
CONDITION 7: Soutien administratif	4
CONDITION 8: Contrôle et reconnaissance	4

Tableau 5: Distribution des questions pour chacune des sections du questionnaire.

3.9 Conclusion du chapitre III

Ce chapitre a présenté les divers éléments de la méthodologie préconisée pour les fins cette enquête. L'auteur a décrit la méthodologie retenue, l'élaboration de l'instrument, la pré-expérimentation, l'échantillonnage, l'administration des questionnaires, l'analyse des données puis la description des sujets. Le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse et à l'interprétation des données. Les informations recueillis seront présentées sous forme de tableaux et d'histogrammes.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

CHAPITRE IV

Analyse et interprétation des données

4.1 Introduction

Ce chapitre se propose d'analyser les données qui ont été colligées lors de l'enquête menée sur les huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment en milieu scolaire. L'utilisation du logiciel Excel 5.0 a été mis à contribution, pour analyser statistiquement toutes les données recueillies.

Mentionnons de nouveau que cette recherche a un double objectif. Elle vise d'une part, à connaître l'opinion de différents enseignants sur l'importance des conditions préalables à l'implantation de l'empowerment en milieu scolaire; elle cherche d'autre part à connaître leurs perceptions sur la réalité qu'ils vivent actuellement par rapport à chacun de ces éléments.

4.2 Tableaux et histogrammes des statistiques relevées concernant les informations générales du questionnaire

Cette première partie de l'analyse des données vise à regrouper les informations générales sur l'ensemble des (64) répondants: le nombre d'années de scolarité reconnues, le nombre d'années d'expérience, le groupe d'âges auquel ils appartiennent, le nombre d'années d'ancienneté, le statut des répondants selon la convention collective ainsi que leur sexe.

4.2.1 Nombre d'années de scolarité reconnues

Le degré de scolarité des répondants oscille entre 14 et 19 ans. Quatre répondants possèdent 14 ans, cinq ont 15 ans, vingt et une personnes ont 16 ans, dix-sept ont 17 ans de scolarité, dix sujets ont dix-huit ans de scolarité et finalement sept enseignants ont 19 ans de scolarité. Par conséquent, la moyenne des années de scolarité reconnues par le MEQ pour les 64 enseignants est de 17 ans.

4.2.2 Nombre d'années d'expérience des 64 répondants

Le nombre d'années d'expérience des sujets varient considérablement. Sept d'entre eux détiennent de 0 à 5 ans d'expérience, seize possèdent de 5 à 10 ans d'expérience, quatorze enseignants ont de 10 à 15 ans, six répondants disposent de 15 à 20 ans d'expérience et finalement, le groupe des 25 ans et plus sont au nombre de quatorze. D'où, le haut de la courbe normale se situe entre 5 et 15 ans d'expérience. À noter, qu'on retrouve un groupe isolé parmi les 25 ans et plus d'expérience.

4.2.3 Le groupe d'âges

Vingt et un répondants appartiennent au groupe d'âges 25-35 ans, dix-sept oscillent entre 35-45 ans, vingt-quatre ont de 45-55 ans et seulement deux d'entre eux ont 55 ans et plus. D'où, les gens se distribuent de façon presque uniforme entre les groupes d'âges des 25 ans et 54 ans.

4.2.4 Le nombre d'années d'ancienneté

Dix-huit enseignants ont 25 ans et plus d'années d'ancienneté, quatre enseignent depuis 20-25 ans, dix-sept personnes ont 10-15 ans, douze ont 5-10 ans, puis six sujets ont de 0-5 ans. D'où, le haut de la courbe se situe chez le groupe des 5 à 15 ans. Cependant un groupe cible se retrouve aussi chez les 25 ans et plus d'expérience. Signalons que l'ancienneté diffère de l'expérience. Le nombre d'années d'ancienneté débute lorsque la personne obtient un poste à temps plein dans une classe régulière. D'où, une personne peut avoir accumulé 10 ans d'expérience et n'avoir que 2 années d'ancienneté reconnues.

4.2.5 Statut des répondants

Il existe deux statuts selon la convention collective: soient les enseignants à statut précaire et ceux à statut régulier. Les répondants qui enseignent à la leçon, à contrat ou comme suppléante occasionnelle ont un statut précaire et dans notre enquête ils sont au nombre de neuf. Nous avons 55 enseignants qui possèdent un statut régulier. Les personnes sollicitées ayant un statut régulier sont donc plus nombreuses que ceux à statut précaire.

4.2.6 Sexe des sujets

Parmi les 64 répondants, 46 sont du sexe féminin et 18 sont du sexe opposé.

Portrait global des 64 répondants

En résumé, le portrait type des 64 répondants, de la présente étude, s'illustre comme suit. Ils sont âgés entre 45-55 ans. Ils possèdent en moyenne 17 années de scolarité. Le nombre d'années d'expérience varie entre 10-15 ans tandis que leur nombre d'années d'ancienneté oscille entre 5-10 ans. Ils sont majoritairement de sexe féminin (72%) et ils détiennent dans une proportion de 78% un statut permanent.

Tableau 5.1 Portrait global des 64 répondants

âge moyen	45-55 ans
années de scolarité	17 ans
nombre d'années d'expérience	10-15 ans
nombre d'années d'ancienneté	5-10 ans
sexe	féminin
statut	permanent

4.3 Tableaux et histogrammes des statistiques relevées pour les énoncés du questionnaire

Les tableaux 12 à 36 et les histogrammes 9 à 33 qui figurent à l'annexe 3 présentent le degré de réalisation ainsi que le degré d'importance pour les vingt-cinq énoncés contenus dans le questionnaire. Il nous est possible de comparer le nombre de sujets ainsi que le niveau de fréquence relativement au degré de réalisation et au degré d'importance qu'ils accordent à chacune des questions posées. Fait à noter, les arrondis expliquent les erreurs de totaux au niveau des pourcentages.

4.4 Indices pondérés

Le tableau 5.2 qui suit sert de modèle de démonstration des indices pondérés quant à la réalisation et l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment. Les (6) cotes apparaissant dans les trois (3) blocs successifs oscillent entre 192 et 0. La cote maximale de 192 (64 répondants X 3 points) signifie que cet énoncé est toujours réalisé ou toujours important. Cette note parfaite ne peut qu'être théorique. Un score de 129 démontre que les répondants perçoivent l'énoncé comme étant beaucoup réalisé ou beaucoup important. Le deuxième bloc varie de 128 (64 répondants X 2 points) à 65. Le résultat signifie que les énoncés décrits sont moyennement réalisés ou importants. Par ailleurs, le dernier bloc se situant entre 64 (64 X 1 point) et 0 correspond à des situations très peu réalisées ou importantes.

Par rapport à chaque énoncé, nous avons attribué des valeurs à chacune des réponses possibles. La valeur décroissante se lit comme suit pour les questions #1 à #16 et #18 à #25: «Tout à fait réalisé ou très important», 3 points; «Assez réalisé ou assez important», 2 points; «Peu réalisé ou peu important», 1 point; «Pas du tout réalisé ou pas du tout important», 0 point. Cependant, pour la question #17 nous avons alloué 3 points, à «Pas du tout réalisé ou pas du tout important»; 2 points, à «Peu réalisé ou peu important» 1 point à «Assez réalisé ou assez important» et 0 point à «Tout à fait réalisé ou très important» ceci est dû à la formulation de l'énoncé.

Tableau 5.2

Modèle de démonstration des indices pondérés quant à la réalisation et l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

Indice (fort)	192	=	Toujours réalisé/ Toujours important
	129	=	Beaucoup réalisé/ Beaucoup important
Indice (moyen fort)	128	=	Assez réalisé/ Assez important
	65	=	Peu réalisé/ Peu important
Indice (faible)	64	=	Très peu réalisé/ Très peu important
	0	=	Pas du tout réalisé/ Pas du tout important

4.5 Analyse et interprétation des résultats

Nous retrouvons dans les tableaux 38 à 53 et les histogrammes 34 à 49, les énoncés respectifs à leurs propres catégories ainsi que leurs indices tant au niveau de leur réalisation que de leur importance.

De fait, les vingt-cinq indicateurs contenus dans le questionnaire ont été reclassés selon leurs ensembles respectifs à l'implantation de l'empowerment soient: la confiance et la communication, la coalition à l'intérieur de l'équipe-école, le développement des ressources humaines, le partage de la prise de décision, l'implication de la communauté, l'imputabilité, le support administratif puis finalement, le contrôle et la reconnaissance. Notons que les valeurs apparaissent en ordre décroissant.

Finalement, les histogrammes présentés aux figures 50 et 51 proposent une vue d'ensemble relativement à la distribution des indices quant à la réalisation et à l'importance des 25 indicateurs du questionnaire.

4.5.1 La communication et la confiance

Pour calculer l'indice global de la première condition à l'implantation de l'empowerment, les questions #1 à #4 ont été comptabilisés. Un score moyen de 180 permet d'affirmer, d'après les résultats, que la communication et la confiance serait la condition préalable la plus importante à cette commission scolaire. Cette 1re condition: la communication et la confiance obtient la palme d'or car

cette condition se classe tout aussi bien au premier rang en ce qui concerne le degré de réalisation avec un score moyen de 146.

N'est-il pas juste de dire que la communication est presque omniprésente dans la vie quotidienne d'un enseignant? Qu'il s'agisse lors de l'accomplissement d'une tâche, de la résolution d'un problème, de la prise en charge d'une situation, d'une réunion de travail, de parents, d'élèves ou tout simplement lors de l'obtention de renseignements ou d'idées, l'enseignant interagit souvent et avec de nombreux intervenants scolaires. Ce qui pourrait expliquer pourquoi les résultats sont si élevés. De fait, les répondants admettent que le milieu scolaire exige d'eux qu'ils sachent communiquer avec aisance car ils sont constamment appelés à travailler avec d'autres personnes à des projets où la collégialité et la coopération s'imposent.

Il s'avérerait pour les répondants qu'une communication ouverte serait primordiale car les compétences relatives à l'interaction seraient les clés qui permettraient de communiquer plus efficacement avec les autres dans le but premier d'accomplir le travail efficacement et d'établir des relations plus productives et plus positives avec autrui.

Les répondants semblent témoigner du fait qu'une communication ouverte viserait la valorisation, le respect de l'autre, l'écoute et favoriserait la possibilité d'émettre des idées et des suggestions. Ils admettraient que chaque personne éprouve le besoin et mérite d'être considérée comme utile et importante au sein de son école. Dana (94) avance que lorsque les gens se sentent bien par rapport à eux-mêmes et impliqués au sein d'une équipe, ils donnent le meilleur d'eux-mêmes.

De plus, cette condition laisserait croire qu'elle aiderait les gens à se sentir plus importants, appréciés, entendus, compris et intégrés à la discussion. Aider les gens à maintenir ou rehausser l'estime de soi ne constituerait-il pas l'atout majeur d'une communication ouverte efficace?

Le fait de répondre avec empathie semblent renforcer les sentiments positifs évoqués des répondants et semblent les aider à se sentir encore mieux. Il s'avérerait d'après les résultats, qu'être à l'écoute des faits et des sentiments, à savoir la nature de la situation à la source de l'émotion et des sentiments qui sont exprimés accroîteraient les interactions. D'après Roberts (91), il en va de même lorsque ces derniers expriment des sentiments de nature négative. L'interlocuteur se doit de les aider à désamorcer ces sentiments avant qu'ils ne dégénèrent en problèmes plus importants. L'interlocuteur se doit de laisser savoir à ces derniers qu'il a compris quels sont leurs sentiments et qu'il se soucie de la raison pour laquelle il ou elle se sent ainsi.

D'où, selon les répondants, l'importance d'établir des rapports harmonieux grâce à la communication ouverte les aiderait à mieux réaliser l'empowerment. Little (93) enrichit en disant qu'une communication efficace peut faire tout la différence.

4.5.2 La coalition à l'intérieur de la communauté

Les résultats obtenus aux questions #5 et #6 démontrent que les enseignants accordent beaucoup d'importance à la coalition à l'intérieur de la communauté

(indice de 173) mais aussi ils considèrent que cette coalition est très importante (indice de 142) . Cette condition se classe par ordre d'importance au 2e rang.

Les résultats de la présente recherche prouvent que les gens semblent reconnaître l'importance de compter les uns sur les autres au lieu de rester seuls dans leur classe. Cette importance ne pourrait-elle pas découler du fait qu'ils auraient développer un sentiment d'appartenance élevé au sein de leur équipe de travail? Ne peut-on prétendre que les compétences et les habiletés des divers intervenants se complètent et s'appuient les uns sur les autres? Ne serait-il pas juste de dire que lorsqu'on les applique ensemble leur pouvoir et leur impact s'en trouvent multipliés? Peut-on avancer que la réussite de l'empowerment repose sur le potentiel humain? Selon Byham (94), les gens font la différence, maintenant plus que jamais.

Travailler harmonieusement avec les autres et poser des gestes afin d'assurer la qualité et la satisfaction des clients (élèves) semblent confirmer l'importance qu'allouent les répondants à cette condition. Stocklinski et al. (91) reportent qu'à l'école Jackie Robinson, au New Haven, le premier thème qui émerge quant il est question de l'empowerment est: la coalition. Dans leur école, la coalition à l'intérieur de la communauté a pour but de placer, eux aussi, les élèves au coeur même de la mission de l'école. Ils sont le noyau central. D'où l'importance d'avoir des rencontres , sur une base régulière, avec les professionnels du milieu scolaire pour décider conjointement de toutes situations. Cette pratique semblent confirmer ce que vivent aussi les sujets sollicités dans cette étude.

4.5.3 Le développement des ressources humaines

Carlos et al. (1997) quant à eux, présentent le développement des ressources humaines comme étant la première clé pour procéder à l'empowerment des enseignants. Ce partage de l'information avec tous les membres de l'équipe permet à ceux-ci de comprendre la situation actuelle en terme clairs et précis. Conséquemment, ils ajoutent que c'est à ce moment là que les gens commence à bâtir la confiance dans l'organisation tout entière.

De fait, les répondants abondent dans le même sens que la théorie car cette condition semble assez réalisée. Elle obtient un score moyen de 130. Notons qu'elle obtient une cote supérieure soit 176 en ce qui concerne son degré d'importance. Mentionnons que ces indices ont été calculés à partir des questions #7 à #10.

Peut-on alléguer que les répondants ne connaissent que très peu les orientations de la commission scolaire?

Les résultats semblent montrer que ces derniers reçoivent peu d'activités de perfectionnement. Cette situation est-elle reliée aux fameuses coupures budgétaires ministérielles?

Pourtant lorsque les gens voient s'accroître l'importance et l'étendue de leurs responsabilités une formation additionnelle s'impose. Selon Carlos (99) la formation continue amène les gens à exploiter au maximum leurs talents, leurs savoirs et leurs connaissances dans le but premier d'acquérir de nouvelles compétences ou à bonifier celles qu'ils possèdent déjà. D'où, l'importance

pressante pour la commission scolaire de favoriser des occasions de formation et de perfectionnement contenu afin que les enseignants puissent contribuer de façon innovatrice aux activités du monde scolaire.

4.5.4 Le partage de la prise de décision

Les enseignants reconnaissent pour les questions #11 à #13 une importance moyenne en ce qui concerne le partage de la prise de décision. Un indice global de 167 pour son degré d'importance contre un indice quelque peu inférieur de 119 en ce qui touche le degré de réalisation. Les enseignants trouvent important le partage de la prise de décision, mais la réalité est différente. Notons que la condition: partage de la prise de décision arrive au 5e rang sur une possibilité totale de 8 conditions.

Peut-on expliquer ces résultats par le fait que partager la prise de décision peut signifier pour certains directeurs d'école perte de pouvoir? Selon Richardson (95), se partager les responsabilités ne signifie pas abandonner sa responsabilité. Il ajoute que le directeur d'école se doit de décider de la direction que doit suivre le groupe, de lui donner la formation nécessaire, le tenir informé de manière précise sur ses performances. Il s'avère alors important de déléguer dans le but de stimuler les membres du groupe et de les amener à se perfectionner.

Peut-on prétendre que la magna fusion avec ses deux autres commissions scolaires voisines pourrait expliquer ce manque d'information en ce qui à trait aux nouvelles orientations de la grande commission scolaire? Les hauts

dirigeants ont-ils diffusé leurs nouvelles orientations. Les résultats nous laissent sceptiques.

Heureusement, les attentes de leur direction d'école face à leur travail semblent plus connues. Est-ce dû au fait que peu de directeurs d'école ont changé d'établissement compte tenu du moratoire pour l'année 1998-1999? Ou est-ce que les règles internes sont bien connues et établies?

Est-ce que les enseignants veulent vraiment s'impliquer dans la prise de décision?

Short & Rirehart (1992) croient que c'est en impliquant les enseignants à la prise de décision que la situation pourrait être considérablement redressée.

Peut-on prétendre que les gens seront plus motivés à passer à l'action quand ils auront leur mot à dire dans les décisions concernant la façon de faire le travail? Les études ont démontré que les enseignants s'abstiennent rarement de passer à l'action lorsqu'on leur a donné la chance de participer au processus de prise de décision. Ces mêmes auteurs ont fait état que les enseignants se sentent plus influents étant donné les fonctions importantes qu'ils occupent. Quant à Byham (99), il affirme qu'une plus grande confiance en soi améliore le processus de prise de décision et de résolution de problèmes compte tenu du fait que les membres deviennent plus créatifs, innovateurs et engagés. Heller (93) affirme que le système scolaire frêne depuis trop longtemps l'enthousiasme et la créativité des enseignants.

4.5.5 L'implication de la communauté

Les répondants semblent s'objecter à l'importance de l'implication de la communauté dans le milieu scolaire. Un faible score de 151 le prouve bien. Cependant, un indice de 119 nous laisse croire que la communauté est moyennement présente en milieu scolaire. Rappelons que ces résultats ont été calculés à partir des questions #14 et #15 du questionnaire. Cette condition arrive au 7^e rang au niveau de son importance et au 5^e rang au niveau du degré de réalisation. Comment expliquer des résultats aussi contradictoires?

Selon Richardson (1995), l'école primaire Audubon, dans la Louisiane, est sans contredit la pionnière au niveau de la restructuration scolaire. Son succès repose sur le fait qu'enseignants, parents, directeur d'école, membres de la communauté et élèves partagent la même philosophie et où, chacun se doit de créer une atmosphère et un environnement propice à l'apprentissage.

Peut-on prétendre, d'après les résultats, que l'importance de l'implication de la communauté dans la vie de classe dérange certains enseignants? Pourquoi invitent-ils les parents à s'impliquer à la vie scolaire lorsqu'une forte majorité des répondants semblent douter de leur importance? Agiraient-ils ainsi pour faire plaisir à leur direction d'école, aux parents impliqués, à leurs élèves ou encore pour bien paraître aux yeux des autres enseignants? Auraient-ils peur d'être jugé dans leur façon d'intervenir? Ont-ils suffisamment confiance en eux-même ou encore en leurs compétences? Auraient-ils peur de leur ouvrir la porte trop grande et de ne plus pouvoir la refermer?

Delgado & Gaitan (91) avancent qu'il est temps de briser le mur qui sépare l'école à la communauté. Ce faisant, ces mêmes auteurs sont convaincus que les enseignants doivent tenir compte de la communauté et intégrer ses attentes dans leur processus d'apprentissage.

Hopfenberg et al. (93) abondent dans le même. Leurs études ont démontré qu'il existe au sein de l'école traditionnelle une cloison entre l'école et le reste du monde. Leurs recherches ont permis de découvrir qu'au lieu d'encourager cette isolation il serait plus souhaitable et plus motivant d'apprendre des expériences des autres pour les intégrer au développement des élèves.

Les résultats de la présente recherche semblent, en partie seulement, concordés avec ces dires. De fait, les répondants impliquent moyennement la communauté à la vie de classe mais semblent incertains de leur importance. Pourtant, tous les auteurs présentés dans le cadre théorique reconnaissent que les compétences diverses que possède la communauté est un ajout majeur à l'apprentissage. Ne serait-il pas juste d'avancer que chacun possède un vécu, une expérience et des compétences qui lui sont propres? Ces différences ne devraient-elles pas être salutaires dans le système d'éducation québécois? Cette nouvelle approche ne pourrait-elle encourager la créativité et le partage productif des idées?

4.5.6 L'imputabilité

Les indices globaux pour la condition de l'imputabilité ont été colligés à partir des questions #16 et #17. Des scores de 121 pour l'importance et de 121 pour la réalisation de cette condition permettent d'établir que les enseignants sont moyennement responsables des succès ou insuccès des résultats obtenus par les élèves.

Serait-il possible de mettre de l'avant des équipes de travail dites autonomes auprès desquelles les membres deviendraient responsables des performances de leur propre milieu scolaire? Il semble que ce serait alors de la responsabilité de chacun de faire en sorte que leur école devienne plus florissante plutôt que de se contenter d'une organisation où seul le directeur agit isolément. Selon Maguire (94), l'école habitée par l'empowerment voit la direction de l'école non plus comme la tête dirigeante mais comme un supporteur. Conséquemment, les enseignants ne deviendraient-ils pas des acteurs moins dépendants de leur directeur d'école? Pourrait-on déduire que les enseignants seraient plus satisfaits au travail? Ne devraient-ils pas être des acteurs engagés? Que deviendrait la qualité de l'enseignement? Les enseignants retrouveraient-ils leur forme physique?

Les résultats sembleraient démontrer que pour effectuer une tâche, nul ne s'y connaît mieux que la personne qui effectue déjà le travail. N'est-elle pas la personne la plus susceptible d'en rehausser la qualité et de réaliser des améliorations continues? Assumer la responsabilité d'une partie importante des activités et détenir l'autorité de prendre les décisions qui s'imposent dans le cadre du travail semblent être le reflet de ce que désirent les répondants.

L'empowerment n'est-il pas un processus de dynamisation du personnel dans le but de leur permettre l'appropriation de leur travail?

4.5.7 Le support administratif

Les questions #18 à #21 ont permis d'obtenir un score élevé de 169 quant à l'importance du support administratif par contre un score de 114 démontre le soutien réel dans leur milieu respectif.

Les répondants semblent confirmer l'importance accordée au support administratif mais dénotent un résultat inférieur en ce qui concerne le degré de réalisation.

Comment les enseignants peuvent-ils mettre sur pied de nouveaux projets éducatifs s'ils ne reçoivent pas l'appui de leur direction d'école?

Carlos (1997) écrit : « Chaque " erreur " (sic) est une occasion d'améliorer ses compétences. (p.95) Ne serait-il pas possible de tirer une leçon lors de situations difficiles plutôt que de se faire blâmer? Le support administratif définit l'erreur comme étant une occasion d'apprendre pour continuer à s'améliorer.

Les résultats indiquent que les enseignants manifestent le désir d'innover au plan pédagogique mais qu'ils ont peu de temps alloué à la réflexion et peu de soutien de la part de leur direction d'école dans leur démarche. Serait-il possible de réaménager les journées pédagogiques? Serait-il possible d'agencer la grille-horaire de façon à ce que les enseignants d'un même niveau

soient libérés en même temps? Ne devrait-il pas avoir du temps reconnu pour les membres qui désirent innover? Ne devrait-on penser à une sorte de bonification pour ces innovateurs?

4.5.8 La reconnaissance et la contrôle

Le directeur d'école habité par l'empowerment ne devrait-il pas tenir informé les membres de l'équipe de manière précise sur leurs performances et des les évaluer?

Les enseignants ont-ils besoin d'encouragement pour acquérir de l'énergie et continuer à progresser? Pour prodiguer cet encouragement le directeur d'école ne devrait-il pas féliciter les gens quand ils ont bien fait leur travail? La supervision pédagogique n'est-elle pas une occasion rêvée d'agir en tout honnêteté pour complimenter les succès de la personne supervisée? Le directeur ne devrait-il pas être opportun et fêter les réussites? L'organisation scolaire ne devrait-elle pas remarquer davantage lorsque quelqu'un fait quelque chose de positif? L'effort personnel est-il récompensé à sa juste valeur?

Les études de Byham (94) révèlent que peu d'organisations valorisent les bons coups de leurs employés. Elle recommande aux gestionnaires de manifester sincèrement leur satisfaction, d'identifier la situation réussie, de préciser les connaissances, les habiletés et les attitudes mises en oeuvre, d'illustrer les conséquences pour la personne, l'équipe et l'organisation et finalement, d'encourager à continuer d'exercer les connaissances, habiletés et attitudes qui ont été utilisées.

Les résultats de la présente étude semblent corroborer la théorie car le degré d'importance accordé à la condition « reconnaissance et contrôle » obtient un score élevé soit de 166 contre un maigre 113 au niveau du degré de réalisation. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants ne reçoivent que très peu de félicitations pour leurs bons coups mais qu'ils considèrent cette condition comme très importante.

La presque totalité des sujets souhaitent voir reconnaître leur mérite, mais seulement dans des situations qu'ils jugent importantes et où ils savent que la direction d'école fait preuve de sincérité. Les répondants affirment que lorsque la direction d'école les félicite pour un travail bien fait ou leur faire savoir qu'il apprécie leurs bonnes suggestions, ou encore exprime leur confiance en leur potentiel maintient ou rehausse l'estime d'eux-mêmes. Selon Carlos (99), encourager la participation, valoriser l'expérience et l'expertise des gens permettrait d'en arriver à des meilleures idées, solutions et décisions. Scott & al. (98) ajoutent que le feed-back est une source de motivation à poursuivre ses efforts.

Selon Byham (94), le feed-back positif consiste à donner des informations spécifiques portant sur ce que quelqu'un accomplit de bien. Il importe de lui faire savoir précisément ce qui a été efficace et pourquoi. Le fait de fournir un feed-back vient renforcer l'affirmation « bon travail » et encourage la personne à le faire de nouveau.

Le feed-back en vue d'une amélioration s'impose lorsqu'un aurait pu utiliser une compétence de façon plus efficace. Il comporte également une suggestion que la personne pourra mettre en application lorsque la situation se présentera de nouveau.

Conditions	Réalisation	Importance
Communication et confiance Q1 à Q4	146 beaucoup réalisé	180 toujours important
Coalition à l'intérieur de la communauté Q5 à Q6	142 beaucoup réalisé	173 toujours important
Développement des ressources humaines Q7 à Q10	130 beaucoup réalisé	176 toujours important
Partage de la prise de décision Q11 à Q12	119 assez réalisé	167 toujours important
Implication de la communauté Q14 à Q15	119 assez réalisé	151 beaucoup important
Imputabilité Q16 à Q17	121 assez réalisé	121 assez important
Support administratif Q18 à Q21	114 assez réalisé	169 toujours important
Reconnaissance contrôle Q22 à Q25	113 assez réalisé	166 toujours important

Tableau 5.3 : Comparaison des indices obtenus entre le degré de réalisation et le degré d'importance pour chacune des 8 conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

4.6 Technique de l'analyse des données

Nous avons eu recours au logiciel Excel 5.0 pour effectuer un test T. Ce test se nomme: test d'égalité des espérances pour échantillons pairés. Ce test avait pour but de trouver statistiquement s'il y avait un écart significatif entre le degré de réalisation et le degré d'importance pour chacun des 25 énoncés contenus dans le questionnaire.

Les histogrammes illustrés à l'annexe 3, aux figures 50 et 51, présentent la moyenne des indices. Rappelons que la valeur 3 fut attribuée à ceux qui répondaient «Tout à fait réalisé / très important»; 2 points, «Assez réalisé / assez important»; 1 point, «Peu réalisé / peu important»; 0 point, «Pas du tout réalisé / pas du tout important». Une répartition inverse fut accordée à la question #17 compte tenu de sa formulation. Il est important de mentionner que la valeur n (le nombre de répondants) varie d'une question à l'autre étant donné que certains d'entre eux n'ont indiqué aucune réponse ou encore ne sont pas prononcés sur la question. D'autant plus, d'autres questions ont été rejetées, par manque de données, dans les cas où le répondant n'avait répondu qu'à une des deux entrées i.e. soit le degré de réalisation ou le degré d'importance. Il nous était donc impossible de mesurer l'écart entre les deux réponses.

Qu'est-ce qui se dégage des résultats apparaissant à l'annexe 3 aux figures 52 et 53 ?

Pour bien comprendre les résultats présentés aux figures 52 et 53, un tableau donne une comparaison des indices moyens entre le degré de réalisation et le degré d'importance accordé aux huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment fut dressé.

Conditions	Degré de réalisation (X)	Degré d'importance (Y)
Communication et confiance Q1 à Q4	2,3	2,8
Coalition à l'intérieur de la communauté Q5 à Q6	2,2	2,7
Développement des ressources humaines Q7 à Q10	2,0	2,8
Partage de la prise de décision Q11 à Q13	1,9	2,6
Implication de la communauté scolaire Q14 à Q15	1,9	2,4
Imputabilité Q16 à Q17	2,1	2,0
Support administratif Q18 à Q21	1,8	2,7
Reconnaissance et contrôle Q22 à Q25	1,8	2,7

Tableau 5.4

Comparaison entre le degré de réalisation et d'importance
selon le test T

Les résultats obtenus démontrent clairement que les 64 répondants reconnaissent une plus grande importance à 7 des 8 conditions préalables à l'implantation de l'empowerment comparativement à leur degré de réalisation. Il semblerait que les conditions «support administratif» et «reconnaissance et contrôle» obtiennent le plus grand écart entre le degré de réalisation et le degré d'importance. Cependant, l'écart n'a pas tendance à être significatif puisqu'il n'est que de 0,9.

L'écart entre les autres conditions oscille entre -0,1 et 0,8. Soulignons que la condition de l'imputabilité est, selon les répondants, légèrement plus réalisée qu'importante. Serait-il possible de prétendre que les enseignants commencent à être imputables des résultats de leur établissement scolaire?

4.7 Comparaison des résultats avec la théorie

Le milieu de travail étudié semble être un environnement qui accorde une grande importance aux 8 conditions préalables à l'empowerment soient: la confiance et la communication, la coalition à l'intérieur de l'équipe-école, le développement des ressources humaines, le partage de la prise de décision, l'implication de la communauté, l'imputabilité, le support administratif puis finalement, le contrôle et la reconnaissance.

Il y aurait donc une concordance presque parfaite avec la présente l'enquête et les résultats de Richardson (1995) et Blase (1994) car tous deux avaient identifié dans leurs recherches l'importance de ces huit (8) conditions préalables avant de vouloir implanter l'empowerment dans un milieu de travail.

Même s'il nous est possible d'en arriver à un constat presque comparable à ces derniers, ils nous rappellent, dans leur théorie, que tout changement occasionnera sans doute certains problèmes mais que l'empowerment est réalisable. Maintenant que les conditions préalables sont perçues par les enseignants interrogés comme étant importantes ne serait-il pas utopique de penser que ceux-ci pourraient ultérieurement s'engager dans l'empowerment? Dans une démarche d'application, il faut être persévérant car ces derniers devront procéder à certains ajustements avant de pouvoir en tirer profit.

Scott (98) dit : « Que dans une institution scolaire survoltée grâce à l'empowerment, où l'on collabore les uns avec les autres, on s'adresse à tous ainsi qu'à soi-même avant d'agir». p.10 Les répondants nous ont d'ailleurs signifié qu'ils veulent être proactifs et créatifs, qu'ils désirent prendre les choses en mains, résoudre les problèmes, prendre des risques et être responsables des résultats de leur milieu scolaire. L'équipe habitée par l'empowerment semble, selon l'enquête, vouloir travailler dans un milieu où elle se sentira en confiance et respectée de ses membres.

Compte tenu de ces grands changements de mentalité, les répondants ont signifié une importance capitale à la condition «support administratif». Carlos (97) écrit: « Tant que l'empowerment ne démarre pas au sommet, il ne va nulle part.» p.30

Richardson (95) soutient que procéder à l'empowerment amène le directeur à devenir un facilitateur auquel il devra donner à tous l'information pour agir, créera des occasions afin d'utiliser leurs compétences leur permettant ainsi de grandir et de se développer en tant qu'individus.

En résumé, c'est sans contredit que ce partage des pouvoirs semblerait un bien-fondé que réclament avec impressement les répondants de cette commission scolaire et ce, peut importe leur âge ou leur statut d'enseignant.

L'étude nous confirme que la commission scolaire en cause possède toutes les conditions préalables pour implanter l'empowerment sur son territoire. Au niveau de son importance, la condition qui obtient la plus basse note est l'imputabilité (121/192) mais d'après le tableau 5.2 celle-ci est classée comme étant « assez importante» . Au niveau de la réalisation, les conditions qui détiennent des cotes inférieures sont: la reconnaissance (113/192), le support administratif (114/192), le partage de la prise de décision (119/192) et l'implication de la communauté (119/192). Cependant toutes ces conditions sont considérées, d'après le tableau 5.2, comme «assez réalisées».

Maintenant de nous arrivons à de telles conclusions n'est-il pas tant pour cette dernière de passer à l'action et de procéder à l'empowerment de ses employés?

4.8 Jumelage de la variable «âge» et des indicateurs

Cette présente étude avait aussi pour but d'infirmer ou confirmer les hypothèses de recherche. La première se lit comme suit:

H1 : Il n'existe pas de relations significatives entre les groupes d'âges vis-à-vis l'importance que les enseignants accordent aux conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous avons utilisé le logiciel Excel 5.0. Le test d'égalité des espérances pour échantillons de variables égales nous a été nécessaire.

À priori, les enseignants ont été regroupés en deux groupes d'âges : ceux qui ont moins de 45 ans et ceux qui ont plus de 45 ans. 38 répondants se retrouvaient dans le groupe des 45 ans et moins et 26 dans le groupe des 45 ans et plus. De plus, la légende a été classée en deux grandes catégories soient : «Pas du tout réalisé» ou «Pas du tout important» avec «Peu réalisé» ou «Peu important» puis «Assez réalisé» ou «Assez important» avec «Tout à fait réalisé ou très important».

Les mêmes indices ont été attribués i.e. «Tout à fait réalisé ou très important», 3 points; «Assez réalisé ou assez important», 2 points; «Peu réalisé ou peu important», 1 point; «Pas du tout réalisé ou pas du tout important», 0 point. Cependant, pour la question #17 nous avons alloué 3 points, à «Pas du tout réalisé ou pas du tout important»; 2 points, à «Peu réalisé ou peu important» 1 point à «Assez réalisé ou assez important» et 0 point à «Tout à fait réalisé ou très important» ceci est dû à la formulation de l'énoncé.

D'après le tableau suivant, il semble ne pas y avoir selon le test T d'écart significatif entre le groupe d'âges de 45 ans et moins et celui des 45 ans et plus en regard des 8 conditions préalables puisqu'il varie seulement de 0 à 0,5.

Comment expliquer ces résultats?

Les répondants, tous âges confondus, reconnaissent une grande importance aux huit (8) conditions préalables à l'empowerment. Malgré toutes les réformes

qu'ils ont dû traverser, ils semblent encore prêts à relever le défi tout comme le groupe des 45 ans et moins. Certains peuvent prétendre que les plus expérimentés recherchent la stabilité, qu'ils sont des conservateurs et désirent s'enraciner dans leurs façons de faire. Au contraire, les résultats nous révèlent qu'ils sont tous aussi conscients, que les plus jeunes, de la situation alarmante du système d'éducation québécois, des faiblesses du curriculum et du nombre croissant d'élèves en difficulté. Les deux groupes d'âges veulent être des acteurs de première ligne. Ils doivent tous les deux mettre la main à la pâte.

Conditions	45 ans et plus	45 ans et moins
Communication et confiance Q1 à Q4	2,8	2,8
Coalition à l'intérieur de la communauté Q5 à Q6	2,7	2,7
Développement des ressources humaines Q7 à Q10	2,7	2,8
Partage de la prise de décision Q11 à Q13	2,7	2,5
Implication de la communauté scolaire Q14 à Q15	2,7	2,2
Imputabilité Q16 à Q17	2,0	2,0
Support administratif Q18 à 21	2,7	2,8
Reconnaissance et contrôle Q22 à Q25	2,5	2,7

Tableau 5.5 Comparaison des deux groupes d'âges relativement à l'importance des 8 conditions préalables selon le test T.

4.9 Jumelage de la variable «statut permanent» et «statut précaire» avec les indicateurs

Notre deuxième hypothèse était:

H2 : Il n'existe pas de relations significatives entre les enseignants permanents et les enseignants à statut précaire vis-à-vis l'importance qu'ils accordent aux conditions préalables à l'implantation de l'empowerment .

Le groupe des enseignants à statut régulier est au nombre de 55 tandis qu'on dénombre 9 sujets dans le groupe des gens à statut précaire. La même procédure et le même test furent préconisés pour calculer la variable «âge» que pour mesurer la variable «statut».

D'après le tableau suivant, l'écart n'a pas tendance à être significatif entre les répondants à statut précaire et les répondants à statut permanent en ce qui concerne les 8 conditions préalables puisqu'il oscille seulement de 0 à 0,1 selon le test T.

Comment expliquer ces résultats?

Les résultats semblent indiquer que les répondants à statut précaire et ceux à statut permanent accordent autant d'importance aux 8 conditions préalables. N'aurait-il pas été surprenant de constater un plus grand écart entre ces deux groupes d'enseignants compte tenu du fait que le milieu scolaire exige davantage des enseignants à statut précaire?

Il semblerait plus difficile pour eux, de refuser à leur direction d'école, toute implication dans un comité quelconque ou attribution à de nouvelles responsabilités. Leur impuissance les pousse, à mon avis, trop souvent à accepter toutes nouvelles tâches même si leur charge de travail s'alourdit. On aurait pu s'attendre à ce que ces derniers démontrent encore une fois une plus grande volonté à agir. La pression sociale ne semble pas avoir affectée les résultats. Les enseignants à statut permanent semblent aussi déterminés que ceux à statut précaire à considérer les huit (8) conditions comme étant importantes. Il nous est donc possible d'avancer que peu importe le statut de l'enseignant celui-ci est sensible et se sent directement interpellé par ces 8 conditions préalables.

Conditions	Statut permanent	Statut précaire
Communication et confiance Q1 à Q4	2,7	2,7
Coalition à l'intérieur de la communauté Q5 à Q6	2,7	2,7
Développement des ressources humaines Q7 à Q10	2,6	2,6
Partage de la prise de décision Q11 à Q13	2,5	2,6
Implication de la communauté scolaire Q14 à Q15	2,3	2,3
Imputabilité Q16 à Q17	2,0	1,9
Support administratif Q18 à 21	2,7	2,7
Reconnaissance et contrôle Q22 à Q25	2,7	2,6

Tableau 5.6 Comparaison entre les répondants à statut précaire et ceux à statut permanent à l'égard de l'importance accordée aux 8 conditions préalables selon le test T.

4.10 Jumelage de la variable «scolarité» entre les différents blocs à l'égard des conditions préalables selon le test T

Scolarité	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans
Conditions						
Communication et confiance Q1 à Q4	2.4	2.7	2.9	2.5	2.3	2.1
Coalition à l'intérieur de la communauté Q5 à Q6	2.2	2.3	2.5	2.6	2.3	2.0
Développement des ressources humaines Q7 à Q10	2.5	2.5	2.8	2.7	2.4	2.5
Partage de la prise de décision Q11 à Q13	2.5	2.4	2.7	2.8	2.3	2.2
Implication de la communauté scolaire Q14 à Q 15	1.8	1.9	1.7	2.1	2.0	1.9
Imputabilité Q16 à Q17	2.3	2.7	2.5	2.6	2.4	2.3
Support administratif Q18 à Q21	2.2	2.4	2.6	2.7	2.3	2.1
Reconnaissance et contrôle Q22 à Q25	2.4	2.3	2.6	2.4	2.4	2.3

Tableau 5.7 Comparaison entre les différents blocs relativement à la scolarité à l'égard de l'importance accordée aux 8 conditions

Selon l'hypothèse 3 relativement à la scolarité, aucune des conditions n'obtient de différences significatives au niveau de 0.05.

4.11 Jumelage de la variable «ancienneté» entre les différents blocs à l'égard de l'importance accordée aux conditions préalables selon le test T

Années d'expérience	Aucun réponse	0-5ans	5-10 ans	10 à 15 ans	15 à 20 ans	20 à 25 ans	25 et plus
Conditions							
Communication et confiance Q1 à Q4		2.1	2.7	2.5	2.4	2.5	2.2
Coalition à l'intérieur de la communauté Q5 à Q6		2.2	2.5	2.6	2.4	2.3	2.0
Développement des ressources humaines Q7 à Q10		2.2	2.4	2.5	2.2	1.9	2.0
Partage de la prise de décision Q11 à Q13		2.6	2.7	2.4	2.4	2.2	2.3
Implication de la communauté scolaire Q14 à Q 15		2.7	2.8	2.6	2.6	2.5	2.4
Imputabilité Q16 à Q17		1.7	2.0	1.9	2.0	2.1	1.8
Support administratif Q18 à Q21		2.1	2.6	2.5	2.2	2.3	2.4
Reconnaissance et contrôle Q22 à Q25		2.6	2.7	2.4	2.5	2.3	2.1

Tableau 5.8 Comparaison entre les différents blocs relativement au nombre d'années d'ancienneté à l'égard de l'importance accordée aux 8 conditions préalables selon le test T

Selon l'hypothèse 4 sur les différents blocs relativement au nombre d'années d'ancienneté aucune n'obtient de différence significative au niveau de 0.05.

4.12 Conclusion du chapitre IV

Ce chapitre a présenté la technique de l'analyse et de l'interprétation des résultats. La lecture des résultats est appuiee par différents tableaux et d'histogrammes. On y retrouve les résultats concernant les deux parties du questionnaire: les informations générales et les 25 énoncés regroupés en huit (8) sous-divisions.

Pour chacun des 25 énoncés, un indice pondéré fut attribué. Celui-ci nous a permis de mesurer le degré de réalisation et le degré d'importance de chacun des indicateurs. Par la suite, il nous a été possible de comparer les résultats obtenus avec le cadre théorique afin de signaler les ressemblances et les divergences avec la pratique. Finalement, nous avons procédé à la comparaison à l'aide du test T des résultats en fonction des variables «l'âge» , «le statut» , «la scolarité» et «l'ancienneté» avec les indicateurs contenus dans le questionnaire. Il n'a pas été possible d'identifier de différences significatives entre les résultats des deux groupes d'âges, des deux statuts d'enseignant et des différents blocs relativement au nombre d'années de scolarité et au nombre d'années d'ancienneté.

.

CHAPITRE V

RÉSUMÉ ET CONCLUSION

Chapitre V

Résumé et conclusion

La présente recherche s'est inspirée de deux études conduites par Richardson (1995) et Blase (1994) sur les conditions préalables à l'implantation de l'empowerment dans des milieux scolaires aux États-Unis. Il nous semblait important de vérifier si ces mêmes conditions étaient présentes dans le système d'éducation québécois.

Dans un premier temps, nous nous devions de clarifier le terme empowerment. Carlos et al. (1997) définissent ce concept comme étant « une transformation permettant d'exploiter la richesse des capacités humaines sous-employées dont les organisations doivent tirer profit pour survivre dans le monde d'aujourd'hui de plus en plus complexe et dynamique ». Quant aux auteurs, Scott & Jaffe (1998) ceux-ci parlent de l'empowerment comme étant un processus incontournable qui signifie « investir les gens de pouvoirs afin qu'ils puissent s'épanouir et donner le meilleur d'eux-mêmes ».

Par la suite, nous nous devions d'établir une distinction précise entre les huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment. Les écrits pertinents gravitent autour des conditions suivantes: la confiance et la communication, la coalition à l'intérieur de l'équipe-école, le développement des ressources humaines, le partage de la prise de décision, l'implication de la communauté, l'imputabilité, le support administratif puis finalement, le contrôle et la reconnaissance.

Le cadre théorique fut influencé principalement par Melenyzer (1990), Richardson (1995) et Blase (1994). Le questionnaire quant à lui, fut bâti dans son ensemble à partir des recherches citées dans la recension des écrits. Rappelons que cette recherche avait pour but d'interroger des enseignants de niveau primaire afin de connaître leur perception sur l'importance de ces conditions préalables à l'implantation de l'empowerment en milieu scolaire et d'autre part, à connaître leurs perceptions sur la réalité qu'ils vivent actuellement par rapport aux huit (8) conditions mentionnées ci-haut.

Avant de distribuer le questionnaire dans les écoles, il y eut une pré-expérimentation auprès d'enseignants afin que ces derniers puissent clarifier les énoncés du questionnaire. Cette pré-expérimentation a permis de rehausser la qualité du questionnaire car certaines questions ont été reformulées. L'enquête a pris son envol, le 17 mai 1999 dans 4 écoles primaires de la Commission scolaire Chemin-du-Roy. Mentionnons aussi qu'un groupe d'enseignants inscrits à la formation «gestionnaire de demain» de cette même commission scolaire ont répondu au questionnaire. Sur les quatre-vingt-douze (92) questionnaires distribués soixante-quatre (64) sujets ont volontairement répondu à l'appel pour un taux de réponse de 70%.

La méthode résidait à recueillir les informations propres aux conditions d'implantation de l'empowerment dans un milieu scolaire québécois par le biais d'une enquête. Le questionnaire se divise en deux parties. La première visait à recueillir de l'information générale des répondants: le nombre d'années de scolarité reconnues, le groupe d'âges, le nombre d'années d'expérience reconnues, le statut et le sexe. La deuxième partie était constituée de 25 énoncés relatifs aux huit (8) conditions préalables à l'implantation de

l'empowerment. Il y avait quatre possibilités de réponse aux 25 énoncés «Tout à fait réalisé ou très important»; «Assez réalisé ou assez important»; «Peu réalisé ou peu important», «Pas du tout réalisé ou pas du tout important». Pour effectuer la comparaison entre le degré de réalisation et le degré d'importance les sujets devaient, pour chacune des questions, répondre à la question à doubles entrées. Étant donné que certains sujets ont omis d'identifier soit le degré de réalisation ou le degré d'importance certaines questions ont été rejetées car nous étions dans l'impossibilité d'effectuer une comparaison avec un seul élément.

Les résultats obtenus dans la présente recherche convergent avec ceux obtenus par Melenzyer (1990), Richardson (1995) et Blase (1994). Les répondants ont reconnu l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment: la confiance et la communication, la coalition à l'intérieur de l'équipe-école, le développement des ressources humaines, le partage de la prise de décision, l'implication de la communauté, l'imputabilité, le support administratif puis finalement, le contrôle et la reconnaissance.

À l'aide d'un test T soit celui sur les égalités des espérances pour échantillons pairés, il nous a été possible de mesurer l'écart entre le degré de réalisation et le degré d'importance pour chacune des questions posées. L'auteur de la présente étude a établi les indices de chaque indicateur. Par la suite, nous nous devons de calculer l'indice moyen de chaque indicateur en divisant la somme par le nombre de répondants.

Les résultats globaux permettent de conclure qu'il n'y a pas tendance à avoir de différence significative entre le degré de réalisation et le degré d'importance pour huit (8) des huit conditions préalables. L'écart varie de -0,1 et 0,8.

L'auteur de la présente étude a procédé au jumelage de quatre variables «l'âge», «le statut», «la scolarité» et «l'ancienneté» aux indicateurs. Il a eu recours au test d'égalité des espérances pour échantillons de variables égales. Il en est ressorti que les sujets de 45 ans et moins semblent accorder plus d'importance aux conditions support administratif, reconnaissance et contrôle que le groupe des 45 ans et plus. Ces derniers paraissent se démarquer en ce qui concerne la prise de décision.

Les répondants ayant un statut régulier semblent accorder une plus grande importance à la communication et la confiance, au partage de la prise de décision, l'imputabilité, reconnaissance et contrôle mais pas de différences significatives.

Les répondants ayant une scolarité plus élevée (19 ans) ne présentent aucun d'écart significatif avec ceux qui sont moins scolarisés (14 ans) à l'égard de l'importance qu'ils accordent aux huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment. Le même constat se répète en ce qui a trait à l'ancienneté. Aucune des conditions n'obtient de différences significatives supérieur à 0.05.

Fait à noter, les répondants sont tous des employés d'une même commission scolaire: conséquemment les résultats ne peuvent être transférables à d'autres personnes faisant partie de d'autres commissions scolaires.

5.2 Impacts sur le plan théorique

La recension des écrits pertinents, principalement américains, a permis de faire ressortir les huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment et de vérifier si ces mêmes conditions étaient importantes et réalisées dans le milieu scolaire québécois. La recherche a également permis d'identifier les indicateurs propres à chacun des énoncés. De plus, l'élaboration d'un questionnaire sur ces conditions a permis de connaître la perception de 64 enseignants sur les conditions préalables quant à leur degré d'importance et de réalisation. Ce même questionnaire pourrait être réutilisé dans une autre commission scolaire soit au niveau primaire ou secondaire pour fin de comparaison ou pour des études subséquentes pour l'implantation de ce nouveau concept de gestion en milieu scolaire.

5.3 Impacts sur le plan pratique

Maintenant que l'importance des conditions préalables à l'implantation de l'empowerment sont reconnues par les enseignants, le directeur demeure la clef de voûte pour mettre en branle cette nouvelle manière de travailler ensemble. De fait, il se doit de créer un environnement professionnel optimal concernant l'efficacité et l'engagement du personnel de l'école tout en leur permettant de prendre des décisions, de trouver des solutions, de faire preuve d'initiative et par conséquent de devenir redevable de ses propres actions. Ce passage d'une structure pyramidale à une structure circulaire permettra ainsi aux partenaires associés de répondre à leur mission première i.e. améliorer sans cesse les performances des élèves.

5.4 Recommandations

Suite au cadre théorique et aux résultats obtenus dans cette recherche, l'auteur de la présente étude formule des recommandations qui aideront les futurs chercheurs intéressés à l'implantation de l'empowerment en milieu scolaire. Ces pistes sont présentées sous forme d'actions à prioriser pour chacune des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

Tableau 5.9

Actions préconisées pour l'implantation de l'empowerment

- . Être sincère et respectueux des idées des autres;
- . Encourager la collaboration au sein de l'équipe;
- . Créer un climat de confiance;
- . Préciser une vision et des buts communs pour l'école et les membres;
- . Diffuser la mission, les buts et les objectifs visés;
- . Concevoir un modèle éducationnel idéal visant l'excellence;
- . Se soucier de l'école, de l'administration, des enseignants et des élèves;
- . Permettre à l'équipe de trouver des solutions aux problèmes existants et la rendre redevable de ses actions;
- . Favoriser l'autonomie et l'innovation pédagogique;
- . Reconnaître et apprécier les bons coups du personnel;
- . Être visible et accessible en tant que direction d'école;
- . Posséder les connaissances relatives au processus d'empowerment (équipe et direction d'école);
- . Décider collectivement;

- . Admettre les erreurs;
- . Répondre aux attentes du personnel en encourageant le risque;
- . Déléguer et partager le pouvoir;
- . Écouter les idées des autres;
- . Être positif;
- . Créer des occasions pour établir des interactions entre les membres (lien d'appartenance);
- . Favoriser la collégialité et développer un esprit d'équipe;
- . Impliquer les parents (communauté scolaire) dans la prise de décision;
- . Étudier l'impact des actions posées (avantages-inconvénients).
- . Organiser des activités sociales;
- . Entretenir une relation interpersonnelle à long terme entre les engagés;
- . Offrir du perfectionnement, de la formation continue, du temps et des ressources;
- . Projeter une image positive à l'intérieur de la communauté scolaire de l'école;
- . Encourager tous les intervenants à participer au partage du leadership éducationnel.

5.5 Conclusion du chapitre V

Ce chapitre résume la présente étude en rappelant l'objectif et les buts visés de cette recherche. Le chercheur a d'ailleurs synthétisé le cadre théorique et la méthodologie préconisée. De plus, il a présenté les résultats de manière globale, découlant de l'analyse des données. Par la suite, il a démontré différents impacts de cette étude sur le plan théorique et pratique. Finalement, il a formulé des recommandations pour des études subséquentes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

- Blase, J. (1994). Empowering Teachers. Corwin Press Inc. Thousand, Oaks, California (166p.)
- Byham, W. (1994). HéroZ Empower Yourself, Your Coworkers, Your Company. Les presses du management. Paris (22 p.)
- Boles, Katherine. (1994). Teacher Leadership in a Professional Development School. New Orleans, LA
- Bredeson, P.V. (1992). Responses to restructuring and empowerment initiatives: A study of teacher's and principal's perceptions of organizational leadership, decisionmaking and climate. Wisconsin
- Byham, William & Cox, Jeff (1994) HéroZ Empower Yourself, Your coworkers, Your Company(227p.)
- Byham, William & Cox, Jeff (1990) Zapp! U.S.A
- Carlos, John P. (1997). Comment réussir l'empowerment dans votre organisation? San Francisco(153p.)
- C.S.C. Gouvernement du Québec. (1993). Rapport annuel 1991-92 sur l'état et les besoins de l'éducation. Les publications du Québec
- Contento, Isobel. (1995) Programs for awareness in cultural education. University of Pennsylvania
- Cox, Patricia Simmons. (1996) School-Based management Southern States Development Dimensions International, Inc., MCMLXXXVII. Pittsburgh, Pennsylvanie
- Devellis, Robert F. (1991) Scale Development Theory and Applications , U.S.A
- Evans, Robert. (1993) The Human Face of Reform. Educational Leadership
- Hersey, Paul.(1989). Le leader situationnel . Les Éditions d'organisation. (101p.)
- Hogen, E. (1994). Exploring teacher change: A study of five first grade teachers immersed in three major areas of change. Dakota
- Jacobs, M.J. (1993). Analysis of teacher perceptions related to change and change agents within a school-site setting. Florida
- Kanter, R-M. (1992). L'entreprise en éveil. InterÉditions, Paris (429p.)

Laurin, P. et Balleux, L.P. (1996). Partenaires dans le changement «Une vraie pérestroïka», association des cadres scolaires du Québec, 23e congrès de L'A.C.S.Q. ,Trois-Rivières. (34p.)

Laurin,P. (1989). Le pouvoir des administrateurs scolaires au Québec:La réalité. Association des cadres scolaires du Québec (282p.)

Lessard, Claude.(1994) L'école de l'an 2000:quatre défis à relever sans tarder! Revue des sciences de l'éducation. Vol XX, no3 p.547 à 561

Maguire, Thomas. Francis(1994). School-Based Management: Conditions For Implementation

Melenyzer, B.J (1990). Teacher empowerment:The Discourse, Meanings and Social Actions of Teachers. Paper council of States on inservice Education,Orlando, Florida

Ministère de l'Éducation., (1992). Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Gouvernement du Québec. (21 p.)

Mintzerg, H. (1982). Structure et dynamique des organisations. Les éditions Agence d'Arc Inc. Paris (434p.)

Mintzberg, H. (1986). Le pouvoir dans les organisations. Les Éditions d'Organisation, Paris (679p.)

Ontario. (1994). Pour l'amour d'apprendre: Rapport de la commission royale sur l'éducation

Patterson, Harold (1993) D'ont exclude the stake holders. School administration vol.50#2

Québec (1995-96). Les États généraux sur l'Éducation. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (132p.)

Québec (1995-96). Les États généraux sur l'Éducation. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final (88p.)

Richardson, D. M. (1995). School empowerment. Technomic Publishing Company, Inc., Pennyslvania (333p.)

Scott, C. & Jaffe, D. (1998) L'empowerment. Paris (79p.)

Scott & Jaff (1992) Le nouveau concept de management . France(104p.)

Sekaran, Uma. (1992). Research methods for business. Southern University at Carbondale, second edition., (427p.)

Sergiovanni, T. (1992). Moral Leadership: Getting to the Heart of School Reform, San Francisco

Short, P. (1993). School empowerment through self-managing teams: leader behavior in developing self-managing work groups in schools. (25p.)

Stinnette, J.L. (1993). NCREL's Policy Briefs Decentralization: Why, How, and toward What Ends? Urban Education, Report 1.

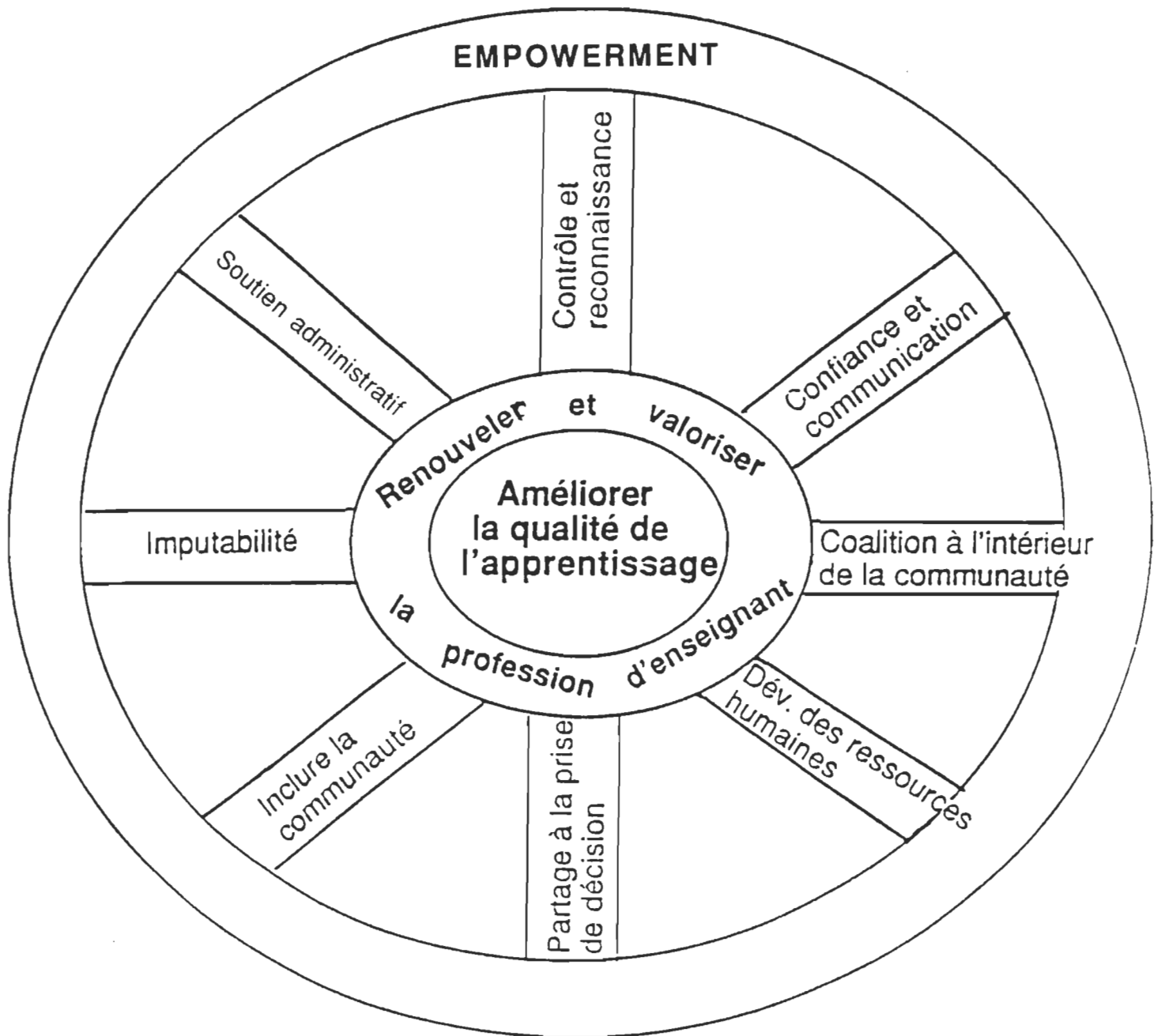
Internet

([http:// milwlaw.com/pah/empower.html](http://milwlaw.com/pah/empower.html))

(<http://206.175.23.9/allphase/demo/crisp/cp/119/119c01b.htm>)

ANNEXE 1

CULTURE DE L'ÉCOLE



Conditions préalables à l'implantation de l'empowerment

Adaptation de Richardson., (1995), Blase., (1994) et Melenzyer, B-J., (1990)

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE

Madame,
Monsieur,

Suite à la publication de l'exposé de la situation sur les États généraux de l'Éducation, nous nous sommes sentis responsables des propos énoncés haut et fort, mais aussi des propos chuchotés à propos du partage des pouvoirs et des responsabilités au sein du système scolaire. À titre de témoin et d'intervenant(e) de première ligne, nous sollicitons votre opinion sur le sujet.

Le questionnaire suivant poursuit un double objectif. Il vise d'une part, à connaître votre opinion sur les conditions préalables à l'implantation d'une gestion participative au niveau scolaire; il cherche, d'autre part à connaître vos perceptions sur la réalité que vous vivez actuellement par rapport à ces éléments.

Les renseignements recueillis visent uniquement la rédaction d'un mémoire en administration scolaire. Soyez assuré(e) de la **confidentialité** de vos réponses. Celles-ci seront analysées dans leur ensemble et les questionnaires détruits après l'enquête. Nous vous demandons de remettre le questionnaire rempli, dûment scellé, au secrétariat de votre école, d'ici deux semaines.

Vous êtes invité(e) à répondre spontanément et selon votre première idée. Les minutes que vous consacrerez à fureter votre expérience s'ajouteront à tout le travail déjà amorcé par les chercheurs, et qui ne saurait être mené à terme sans votre précieuse collaboration.

Un merci sincère à vous tous et toutes qui vous souciez d'éducation et de son devenir.

Nathaly Paré
Étudiante à la maîtrise en éducation,
Option administration scolaire
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Laurin, Ph.D.
Professeur au département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Ce questionnaire comprend 25 énoncés regroupés en 8 dimensions, à savoir:

107

- 1) la confiance et la communication;
- 2) la coalition à l'intérieur de l'équipe-école;
- 3) le développement des ressources humaines;
- 4) le partage de la prise de décision;
- 5) l'implication de la communauté;
- 6) l'imputabilité;
- 7) le support administratif;
- 8) le contrôle et la reconnaissance.

Par rapport à chaque énoncé, nous vous demandons:

- d'identifier dans quelle mesure vous estimez que ce qui est décrit dans l'énoncé est réalisé dans votre école;
- d'indiquer dans quelle mesure vous jugez important que ce qui est décrit dans l'énoncé se réalise dans votre école.

Échelle:

Degré de réalisation	Degré d'importance
1. Pas du tout réalisé	1. Pas du tout important
2. Peu réalisé	2. Peu important
3. Assez réalisé	3. Assez important
4. Tout à fait réalisé	4. Très important
9. Je ne peux me prononcer	9. Je ne peux me prononcer

Exemple:

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

Je fais équipe avec des collègues de travail
partageant les mêmes intérêts.

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

Si vous encerclez 2 et 4, nous savons, d'une part, que vous estimez que la situation décrite dans l'énoncé est peu réalisée et, d'autre part, que vous trouvez très important la réalisation de cette situation dans votre école.

Pour les questions suivantes, indiquez:

A- Nombre d'années de scolarité reconnues:

14 15 16 17 18 19 20

B- Nombre d'années d'expérience reconnues:

0-5 ans
5-10 ans
10-15 ans
15-20 ans
20-25 ans
25 ans et plus

C- Encerclez le groupe d'âges auquel vous appartenez:

25-35 ans
35-45 ans
45-55 ans
55 ans et plus

D- Depuis combien d'années enseignez-vous?

0-5 ans
5-10 ans
10-15 ans
15-20 ans
20-25 ans
25 ans et plus

E- Quel est votre statut selon la convention collective?

Statut précaire

- À la leçon
- Suppléante occasionnelle
- À contrat

Statut régulier

- Permanent
- En voie d'atteindre la permanence

F- Votre sexe: _____ F _____ M

Accès aux personnes

Échelle:

Degré de réalisation	Degré d'importance
1. Pas du tout réalisé	1. Pas du tout important
2. Peu réalisé	2. Peu important
3. Assez réalisé	3. Assez important
4. Tout à fait réalisé	4. Très important
9. Je ne peux me prononcer	9. Je ne peux me prononcer

1. Communication et confiance

01. Lors des réunions, je peux donner mon opinion sur tout problème rattaché à l'apprentissage scolaire sans me faire juger.

Degré de réalisation	Degré d'importance
1 2 3 4 9	1 2 3 4 9

02. Je me sens compris par mon groupe de travail.

Degré de réalisation	Degré d'importance
1 2 3 4 9	1 2 3 4 9

Degré de réalisation

Degré d'importance

1. Pas du tout réalisé

1. Pas du tout important

2. Peu réalisé

2. Peu important

3. Assez réalisé

3. Assez important

4. Tout à fait réalisé

4. Très important

9. Je ne peux me prononcer

9. Je ne peux me prononcer

03. Je peux faire confiance au jugement professionnel de mes collègues de travail.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

04. Je participe activement aux discussions de groupe sans que cela me cause préjudice.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

2- Coalition à l'intérieur de la communauté

05. J'ai développé un sentiment d'appartenance à l'intérieur de mon groupe de travail.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

Degré de réalisation

Degré d'importance

1. Pas du tout réalisé

2. Peu réalisé

3. Assez réalisé

4. Tout à fait réalisé

9. Je ne peux me prononcer

1. Pas du tout important

2. Peu important

3. Assez important

4. Très important

9. Je ne peux me prononcer

06. Je rencontre régulièrement mes collègues de travail pour des questions professionnelles.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

3- Développement des ressources humaines

07. Je connais clairement les orientations de ma commission scolaire.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

08. Dans ma commission scolaire, je peux participer à des activités de perfectionnement de qualité.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Pas du tout réalisé | 1. Pas du tout important |
| 2. Peu réalisé | 2. Peu important |
| 3. Assez réalisé | 3. Assez important |
| 4. Tout à fait réalisé | 4. Très important |
| 9. Je ne peux me prononcer | 9. Je ne peux me prononcer |

09. Je connais précisément les attentes de mon directeur d'école face à mon travail.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

10. Dans le travail, je peux utiliser mes habiletés.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

4. Partage de la prise de décision

11. Je me sens impliqué dans le processus décisionnel de mon école (budget, curriculum, évaluation).

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Pas du tout réalisé | 1. Pas du tout important |
| 2. Peu réalisé | 2. Peu important |
| 3. Assez réalisé | 3. Assez important |
| 4. Tout à fait réalisé | 4. Très important |
| 9. Je ne peux me prononcer | 9. Je ne peux me prononcer |

12. Dans mon travail, le directeur préconise une gestion participative plutôt qu'une gestion de type pyramidal.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

13. Je fais confiance à mon directeur d'école pour qu'il puisse prendre les meilleures décisions en ce qui me concerne.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

5. Implication de la communauté scolaire

14. Les parents de mes élèves contribuent activement à la vie classe.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Pas du tout réalisé | 1. Pas du tout important |
| 2. Peu réalisé | 2. Peu important |
| 3. Assez réalisé | 3. Assez important |
| 4. Tout à fait réalisé | 4. Très important |
| 9. Je ne peux me prononcer | 9. Je ne peux me prononcer |

15. J'implique la communauté élargie (autres que les parents de mes élèves) dans ma vie classe.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

6. Imputabilité

16. Mon équipe de travail et moi, nous nous sentons collectivement responsables des succès ou insuccès des résultats scolaires obtenus par les élèves, de manière globale.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

17. Je préfère que mon supérieur immédiat assume lui-même toute décision concernant la réussite scolaire des élèves, de manière globale.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

Degré de réalisation

Degré d'importance

1. Pas du tout réalisé

2. Peu réalisé

3. Assez réalisé

4. Tout à fait réalisé

9. Je ne peux me prononcer

1. Pas du tout important

2. Peu important

3. Assez important

4. Très important

9. Je ne peux me prononcer

7. Support administratif

18. Je peux compter sur le support de mon directeur d'école lors de situations difficiles.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

19. J'ai l'appui financier de mon école pour mettre sur pied de nouveaux projets éducatifs.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

20. Mon directeur d'école m'accorde du temps de classe pour la réflexion professionnelle entre intervenants.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

Degré de réalisation

Degré d'importance

1. Pas du tout réalisé

2. Peu réalisé

3. Assez réalisé

4. Tout à fait réalisé

9. Je ne peux me prononcer

1. Pas du tout important

2. Peu important

3. Assez important

4. Très important

9. Je ne peux me prononcer

21. Mon directeur soutient les innovations pédagogiques même si elles impliquent des risques.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

8- Reconnaissance et contrôle

22. Je reçois des marques personnalisées de reconnaissance de mes services.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

23. Je me sens reconnu à ma juste valeur par mon directeur.

Degré de réalisation

Degré d'importance

1 2 3 4 9

1 2 3 4 9

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. Pas du tout réalisé | 1. Pas du tout important |
| 2. Peu réalisé | 2. Peu important |
| 3. Assez réalisé | 3. Assez important |
| 4. Tout à fait réalisé | 4. Très important |
| 9. Je ne peux me prononcer | 9. Je ne peux me prononcer |

24. Je reçois régulièrement de mon directeur de la rétroaction sur mon travail.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

25. Dans mon travail, il y a des rencontres de supervision pédagogique.

Degré de réalisation	Degré d'importance
----------------------	--------------------

1 2 3 4 9 1 2 3 4 9

ANNEXE 3

TABLEAUX ET HISTOGRAMMES DES STATISTIQUES RELEVÉES POUR LES ÉNONCÉS DU QUESTIONNAIRE

A - Nombres d'années de scolarité reconnues.

Tableau 6

Degré de scolarité des 64 répondants

Années de scolarité	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
14	4	6%
15	5	8%
16	21	33%
17	17	27%
18	10	16%
19	7	11%
20 et plus	0	0%
Total	64	100%

A- Nombre d'années de scolarité reconnues.

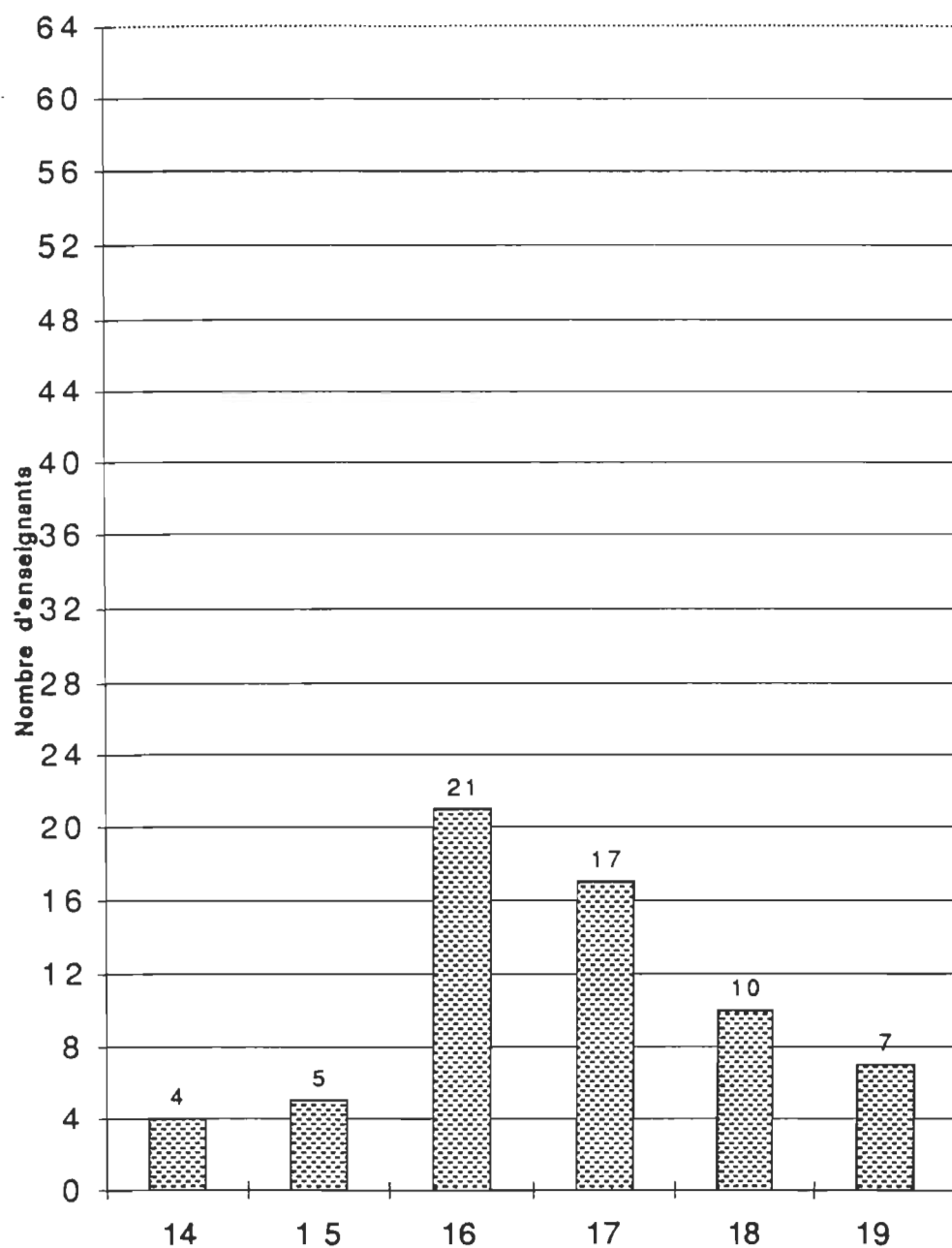


Figure 3: Degré de scolarité des 64 répondants

B- Nombre d'années d'expérience reconnues.

Tableau 7

Nombre d'années d'expérience des 64 répondants

Années d'expérience	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
0 - 5	7	11%
5 - 10	16	25%
10 - 15	14	22%
15 - 20	6	9%
20 - 25	7	11%
25 et plus	14	22%
Total	64	100%

B- Nombre d'années d'expérience reconnues.

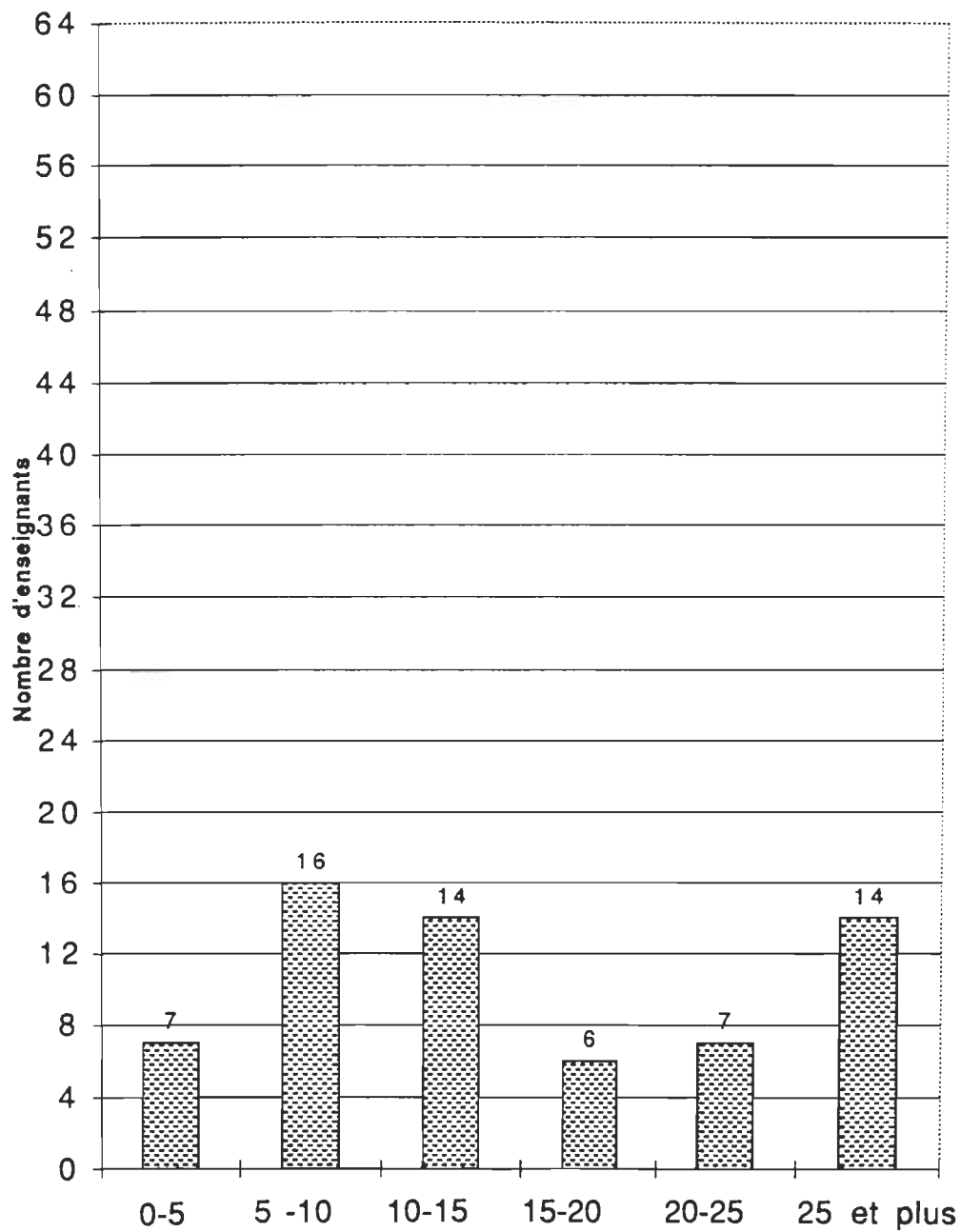


Figure 4: Nombre d'années d'expérience des 64 répondants

C- Encerclez le groupe d'âges auquel vous appartenez.

Tableau 8

Groupes d'âges

Groupes d'âges	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
25 - 35	21	33%
35 - 45	17	27%
45 - 55	24	38%
55 et plus	2	3%
Total	64	100%

C- Encerclez le groupe d'âges auquel vous appartenez.

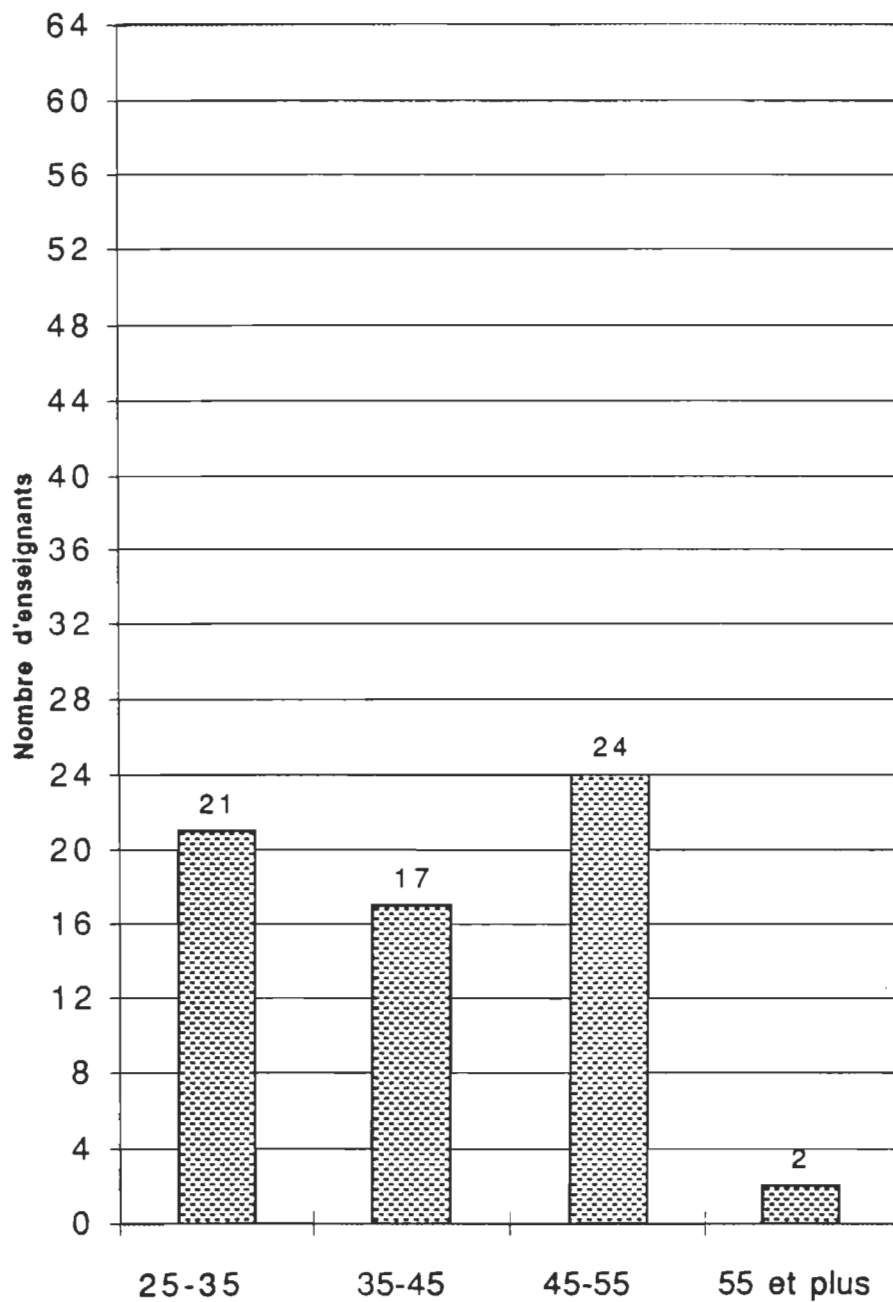


Figure 5: Groupe d'âges

D- Depuis combien d'années enseignez-vous?

Tableau 9

Nombre d'années enseignées

Années enseignées	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0 %
0 - 5	6	9%
5 - 10	12	19%
10 - 15	17	27%
15 - 20	7	11%
20 - 25	4	6%
25 et plus	18	28%
Total	64	100%

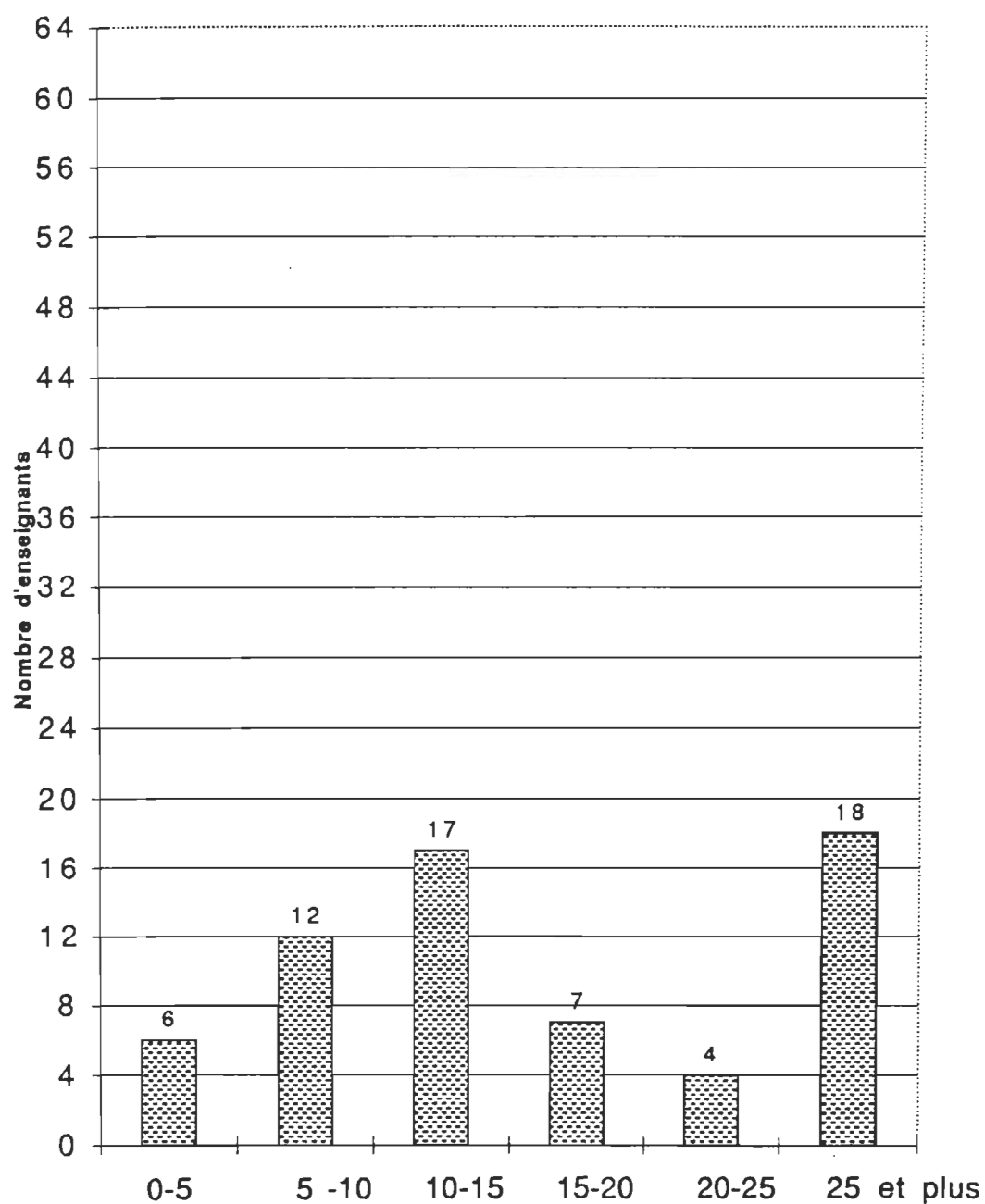
D- Depuis combien d'années enseignez-vous?

Figure 6: Nombre d'années enseignées

E- Quel est votre statut selon la convention collective?

Tableau 10

Statut des 64 répondants

Statut précaire	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
À la leçon	0	0%
Suppléante occasionnelle	0	0%
À contrat	9	14%
Statut régulier	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Permanent	50	78%
En voie d'atteindre la permanence	5	8%
Total	64	100%

E- Quel est votre statut selon la convention collective?

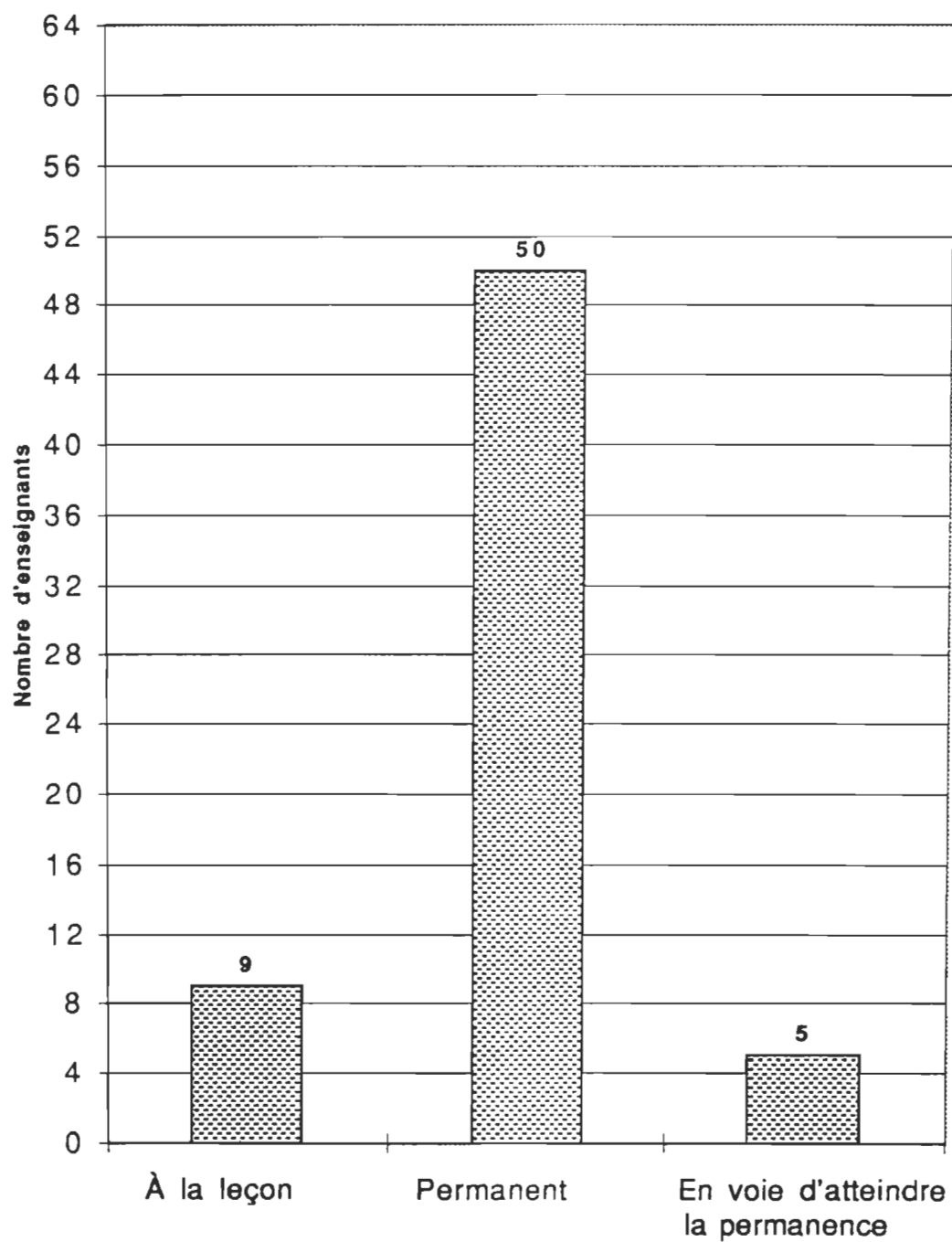


Figure 7: Statut des 64 répondants

F- «Votre sexe.»

Tableau 11

Sexe des répondants

Sexe	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Féminin	46	72%
Masculin	18	28%
Total	64	100%

F- «Votre sexe.»

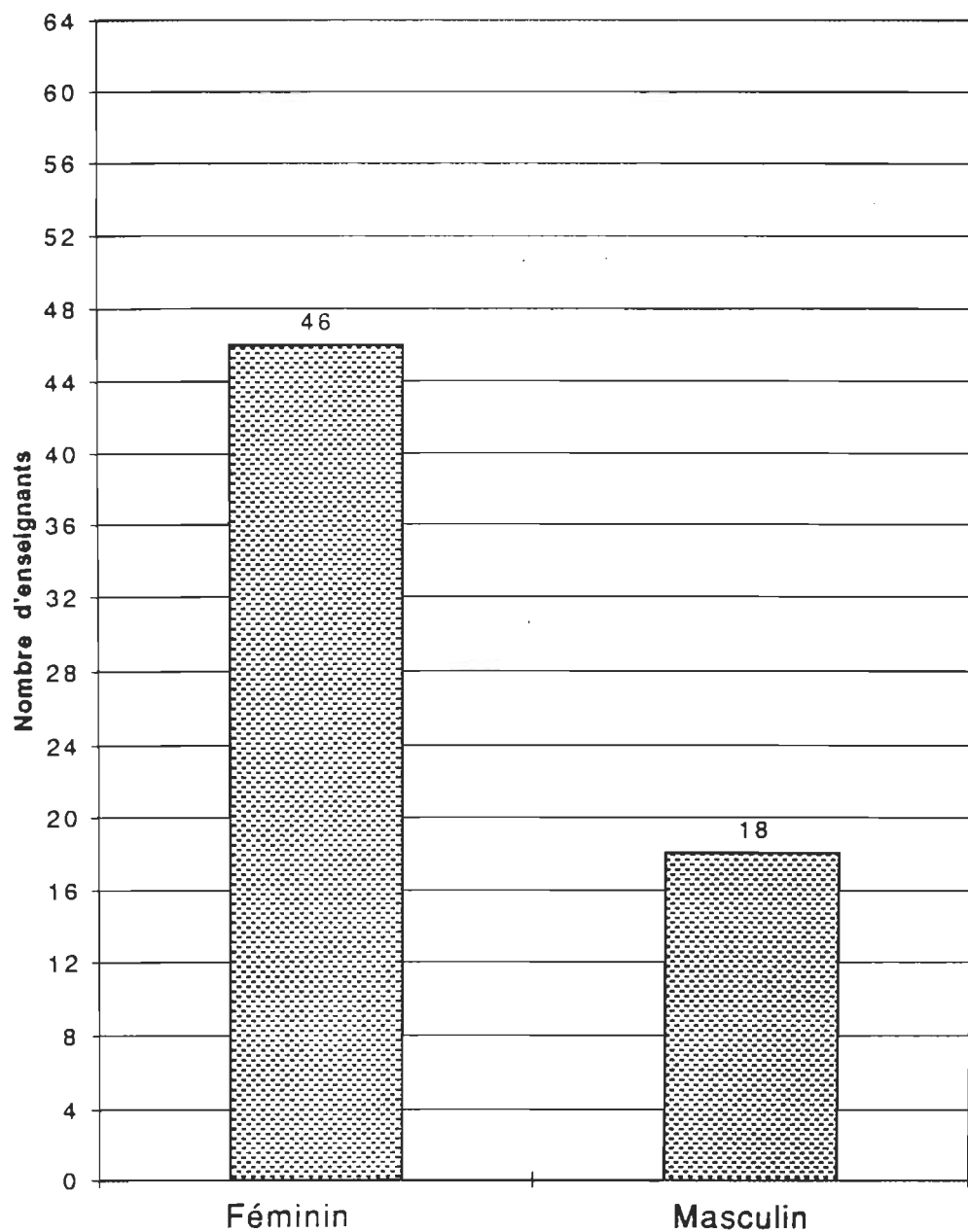


Figure 8: Sexe des répondants

- 1 - Lors des réunions, je peux donner mon opinion sur tout problème rattaché à l'apprentissage scolaire sans me faire juger.

Tableau 12

Opinion sur tout problèmeDegré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	3	5%
Peu réalisé	8	13%
Assez réalisé	24	38%
Tout à fait réalisé	28	44%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	1	2%
Assez important	7	11%
Très important	55	86%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

- 1 - Lors de réunions, je peux donner mon opinion sur tout problème rattaché à l'apprentissage scolaire sans me faire juger.

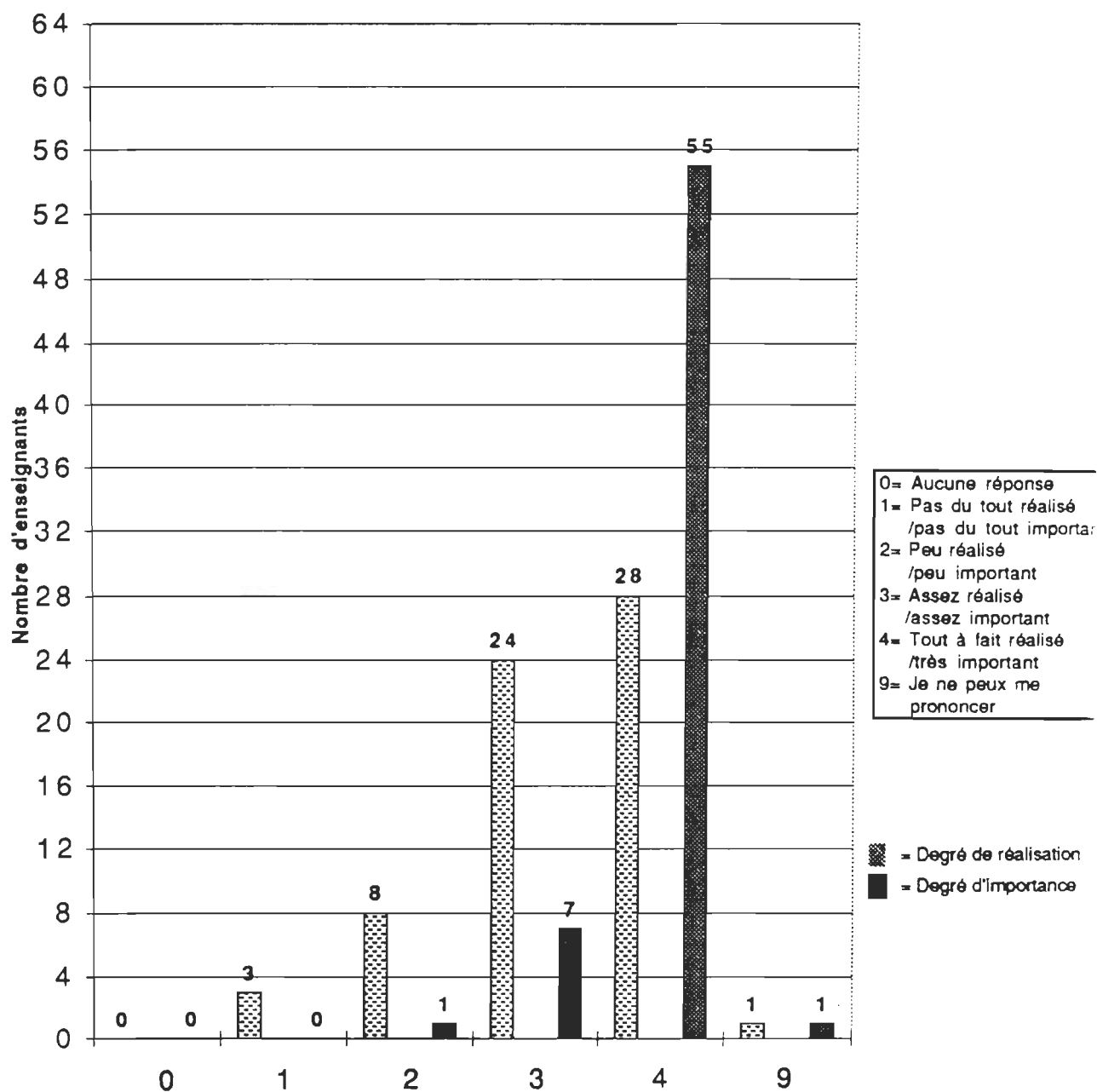


Figure 9: Opinion sur tout problème rattaché à l'apprentissage

2 - Je me sens compris par mon groupe de travail.

Tableau 13

Se sentir compris

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	1	2%
Peu réalisé	10	16%
Assez réalisé	21	33%
Tout à fait réalisé	31	48%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	1	2%
Assez important	8	13%
Très important	55	86%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

2 - Je me sens compris par mon groupe de travail.

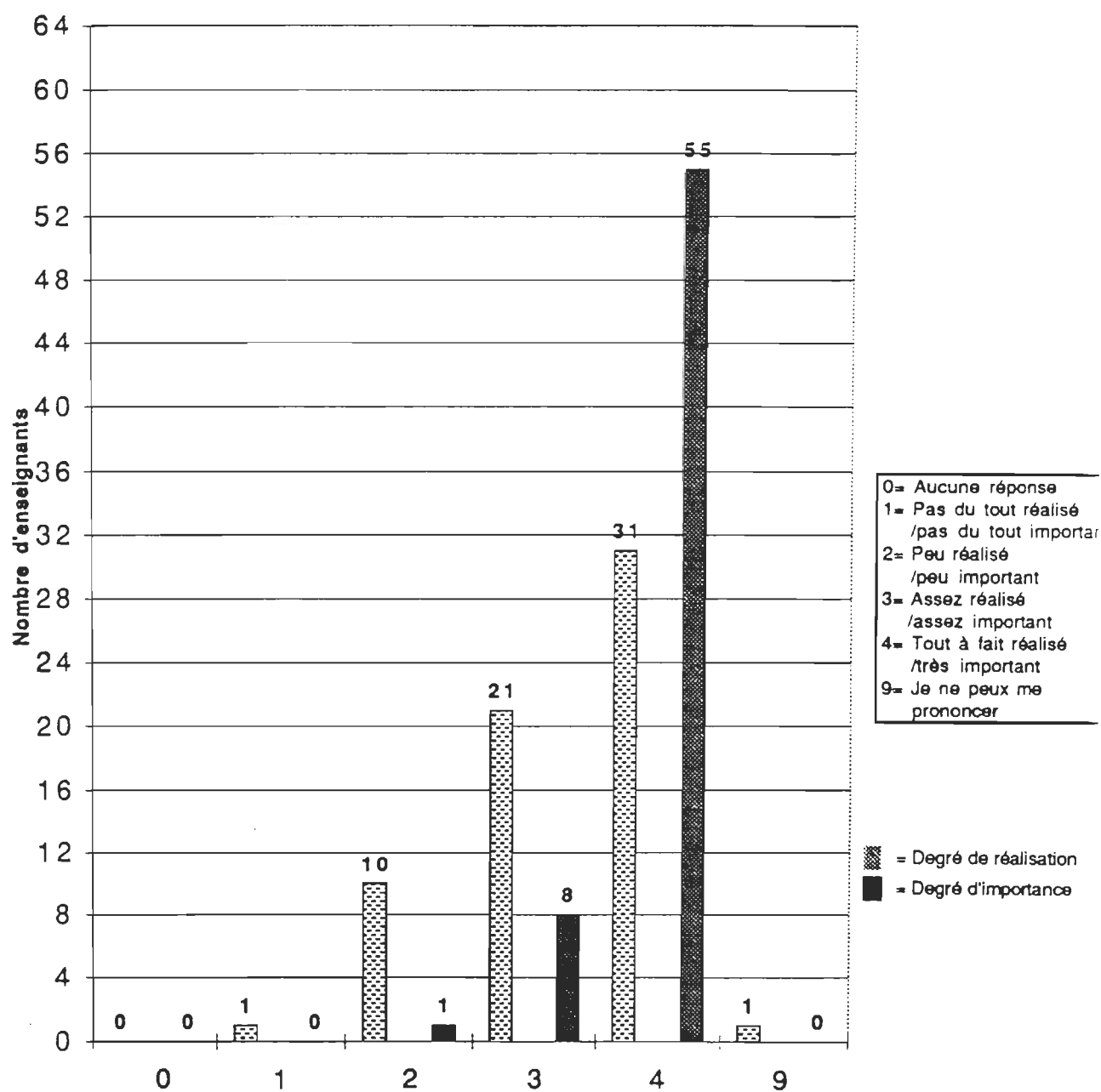


Figure 10: Se sentir comprise par son groupe de travail

3 - Je peux faire confiance au jugement professionnel de mes collègues de travail.

Tableau 14

Jugement professionnel

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	0	0%
Peu réalisé	5	8%
Assez réalisé	30	47%
Tout à fait réalisé	29	46%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	2	3%
Très important	61	95%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

3 - Je peux faire confiance au jugement professionnel de mes collègues de travail.

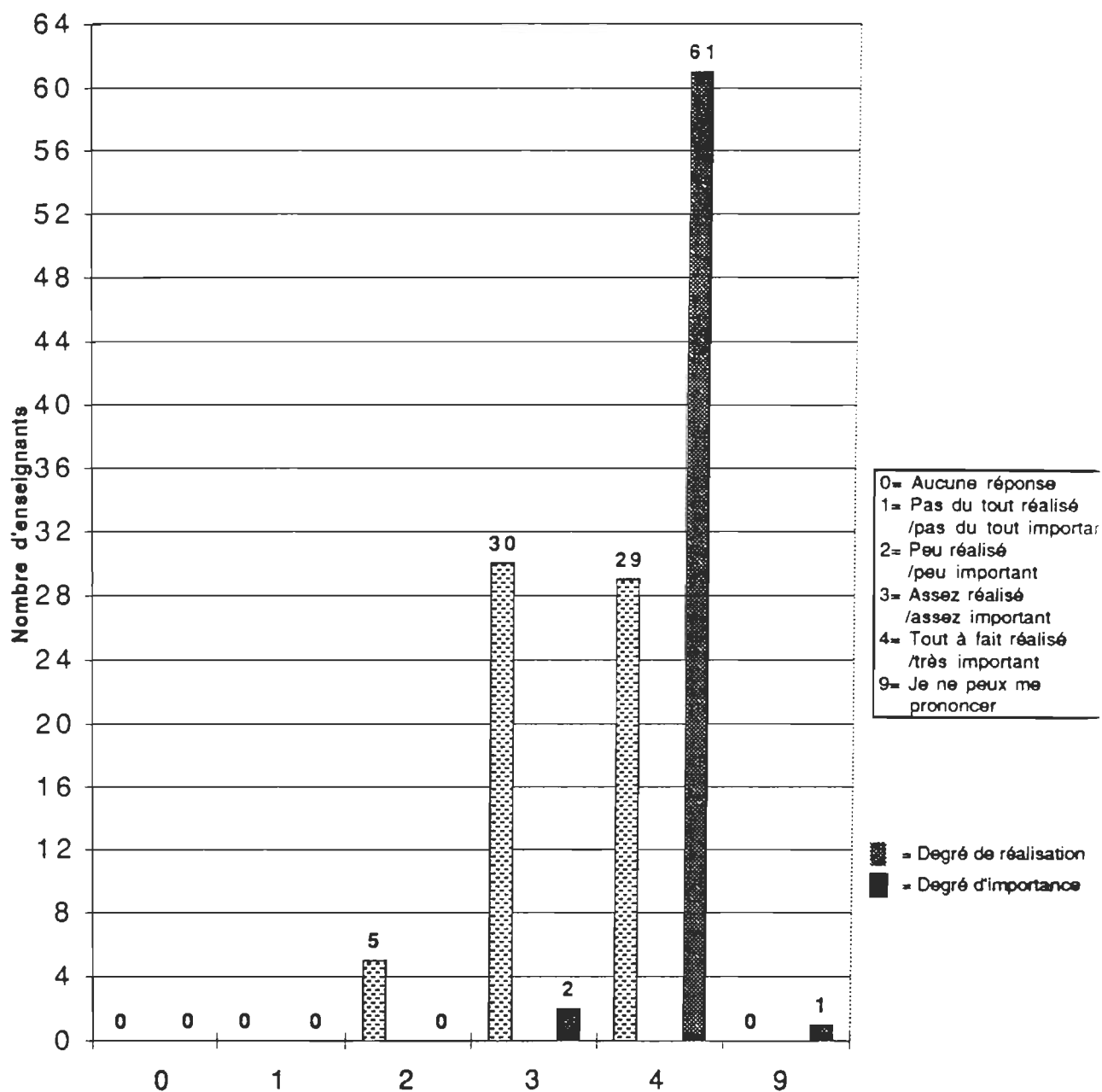


Figure 11: Confiance au jugement professionnel de l'équipe-école

- 4 - Je peux participer activement aux discussions de groupe sans que cela me cause préjudice.

Tableau 15

Discussions de groupeDegré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	2	3%
Peu réalisé	6	9%
Assez réalisé	23	36%
Tout à fait réalisé	32	50%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	17	27%
Très important	46	72%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

- 4 - Je peux participer **activement** aux discussions de groupe sans que cela me cause préjudice.

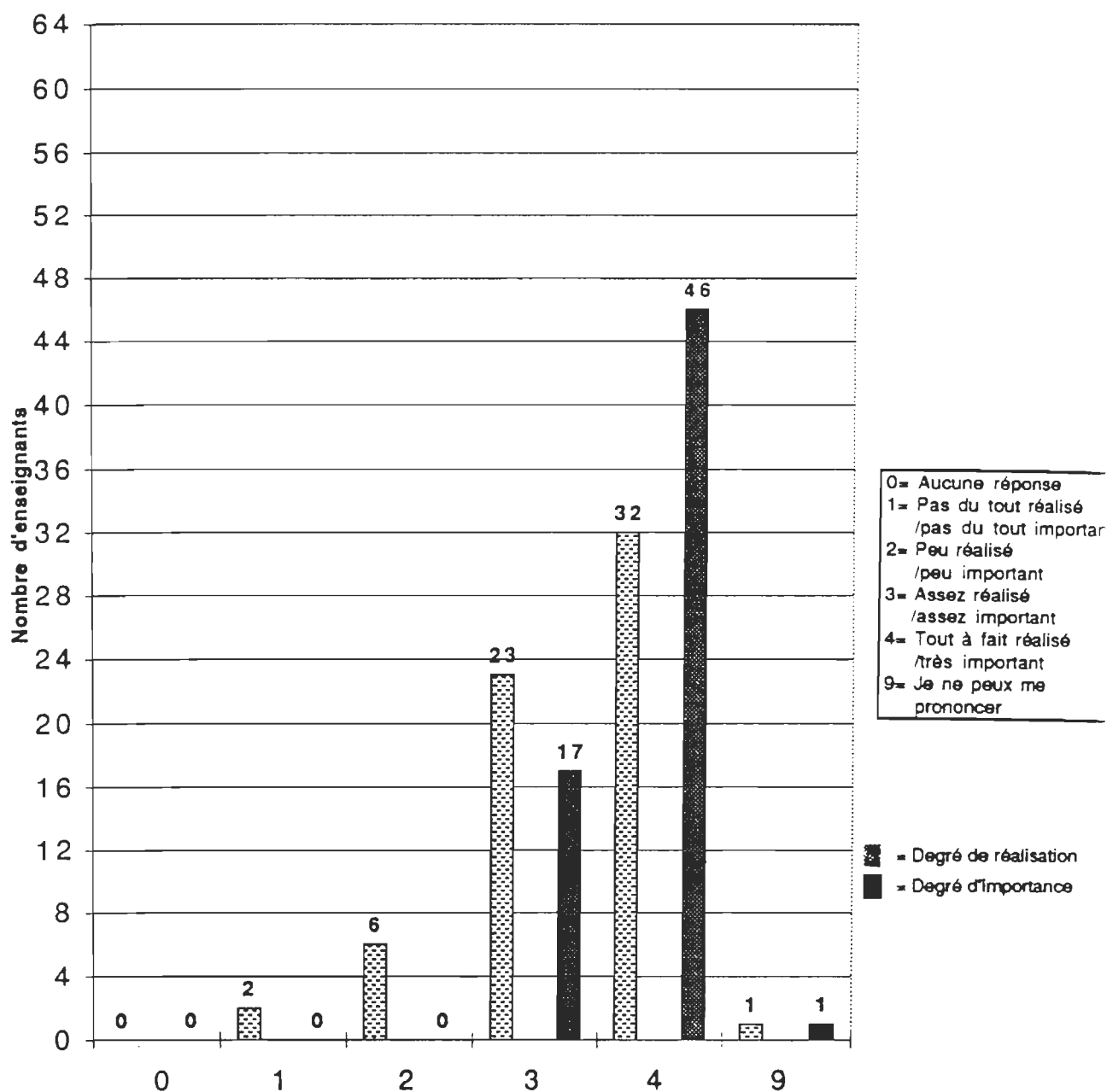


Figure 12: Participation aux discussions de groupe

- 5 - J'ai développé un sentiment d'appartenance à l'intérieur de mon groupe de travail.

Tableau 16

Sentiment d'appartenanceDegré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	3	5%
Peu réalisé	5	8%
Assez réalisé	26	41%
Tout à fait réalisé	29	45%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	1	2%
Assez important	12	19%
Très important	50	78%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

- 5 - J'ai développé un sentiment d'appartenance à l'intérieur de mon groupe de travail.

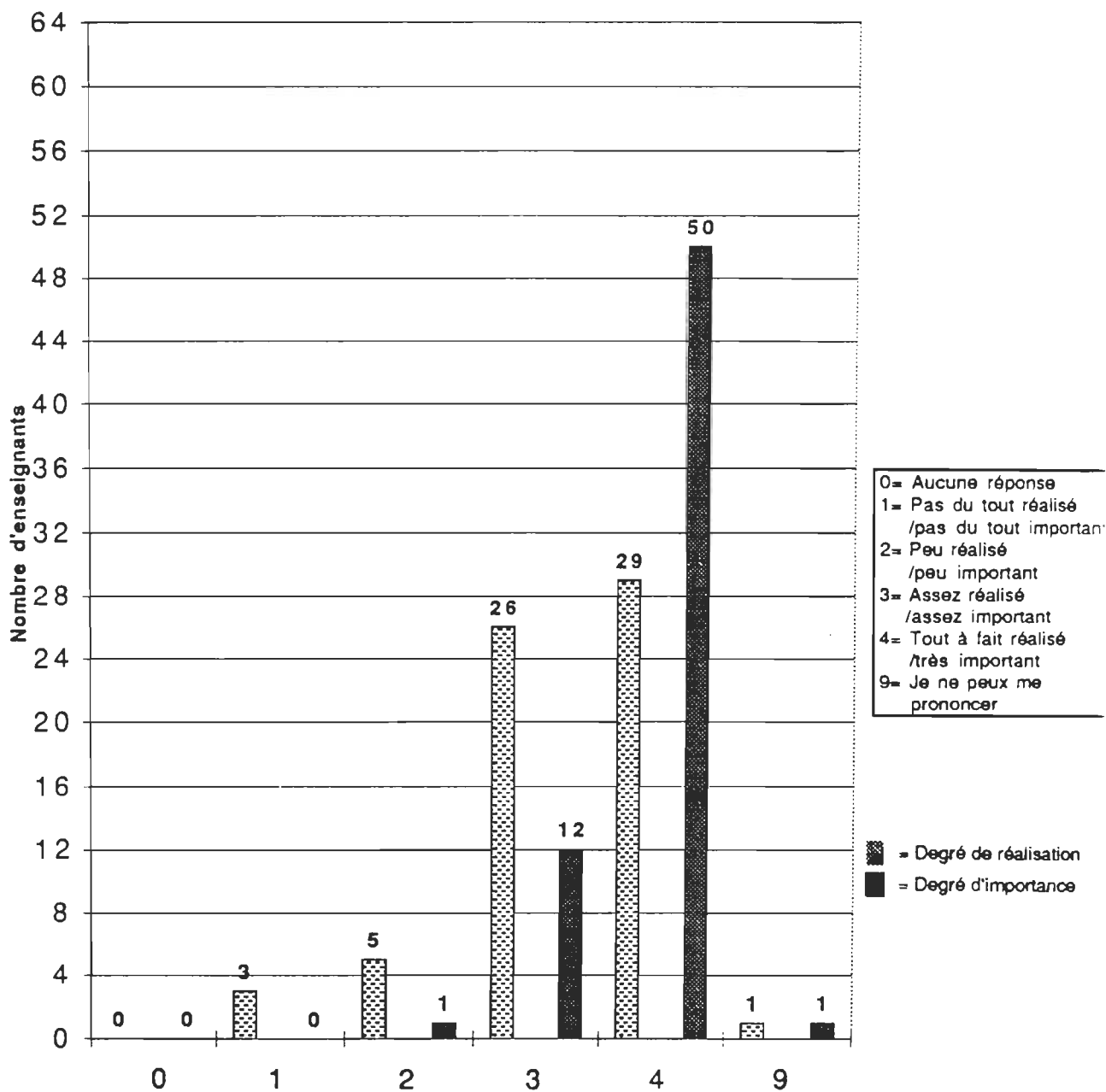


Figure 13: Sentiment d'appartenance à son groupe de travail

- 6 - Je rencontre régulièrement mes collègues de travail pour des questions professionnelles.

Tableau 17

Rencontre avec les collègues de travailDegré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	1	2%
Peu réalisé	11	17%
Assez réalisé	28	44%
Tout à fait réalisé	24	38%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	1	2%
Assez important	19	30%
Très important	44	69%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

6 - Je rencontre régulièrement mes collègues de travail pour des questions professionnelles.

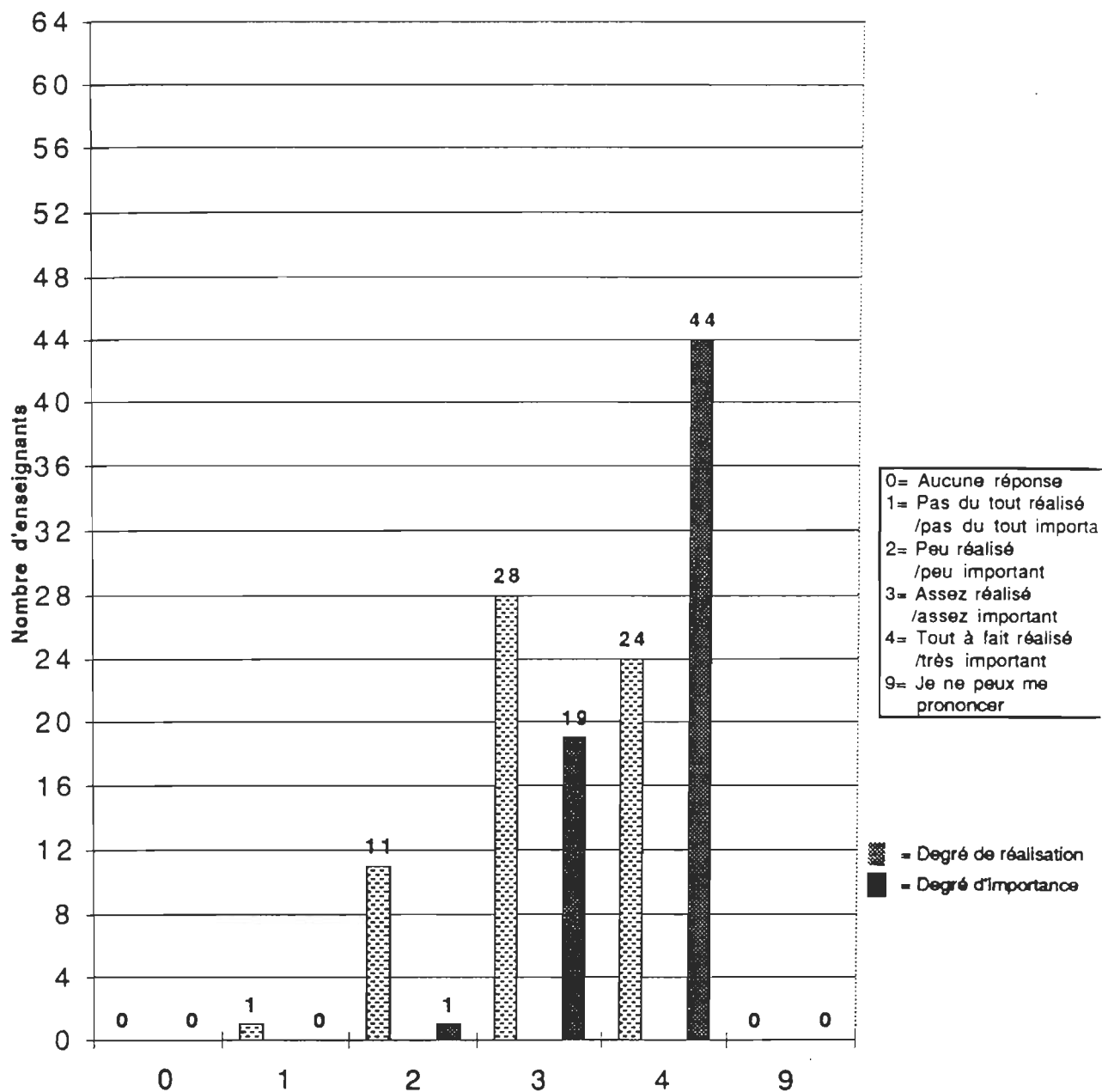


Figure 14: Rencontre avec le groupe de travail

7 - Je connais clairement les orientations de ma commission scolaire.

Tableau 18

Connaissance des orientations

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	5	8%
Peu réalisé	23	36%
Assez réalisé	24	38%
Tout à fait réalisé	11	17%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	3	5%
Assez important	15	23%
Très important	45	70%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

7- Je connais clairement les orientations de ma commission scolaire.

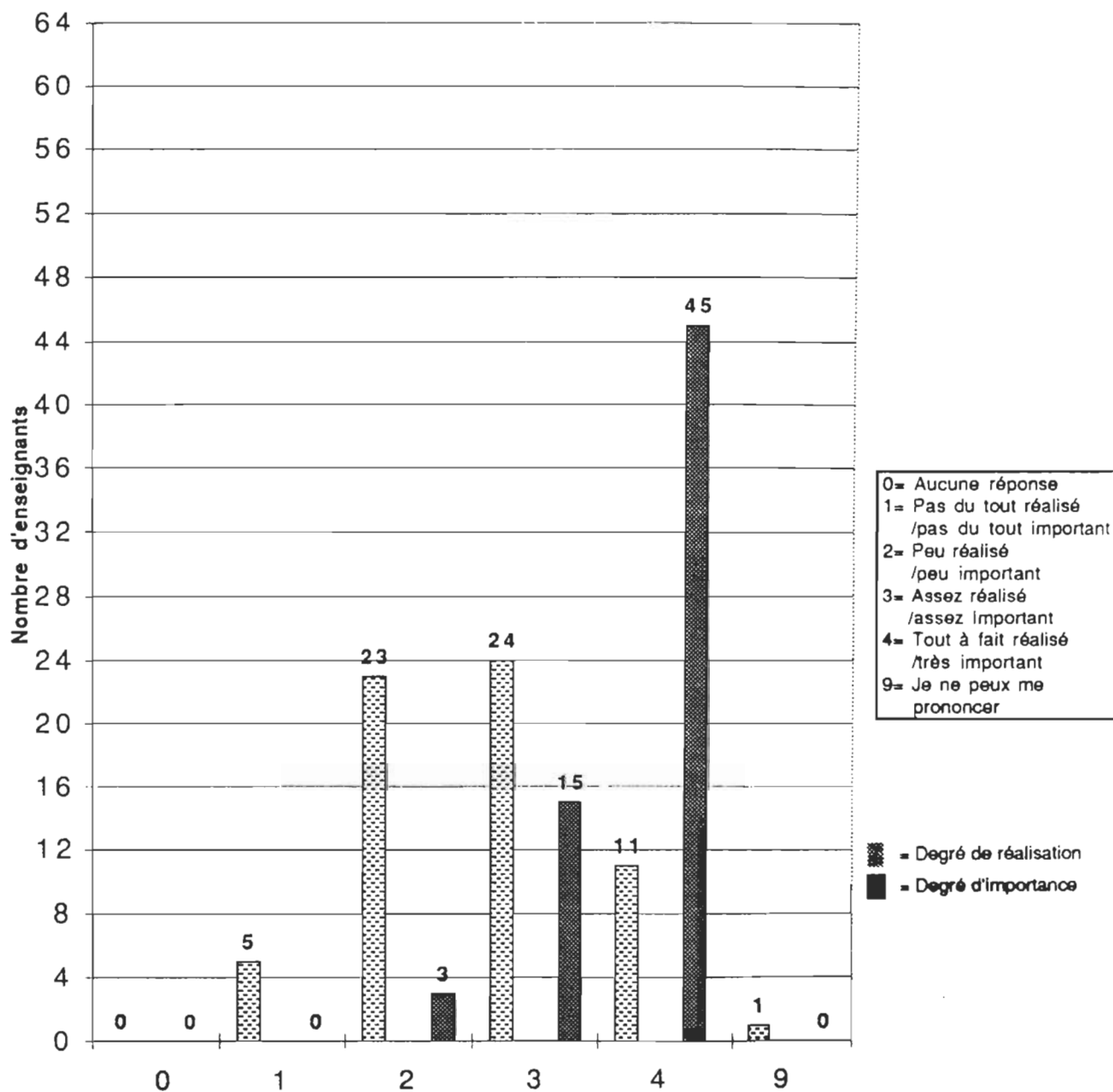


Figure 15: Connaissance des orientations de la commission scolaire

- 8 - Dans ma commission scolaire, je peux participer à des activités de perfectionnement de qualité.

Tableau 19

PerfectionnementDegré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	4	6%
Peu réalisé	28	44%
Assez réalisé	16	25%
Tout à fait réalisé	15	23%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	8	13%
Très important	55	86%
Je ne peux me prononcer.	1	2%
Total	64	100%

8 - Dans ma commission scolaire, je peux participer à des activités de perfectionnement de qualité.

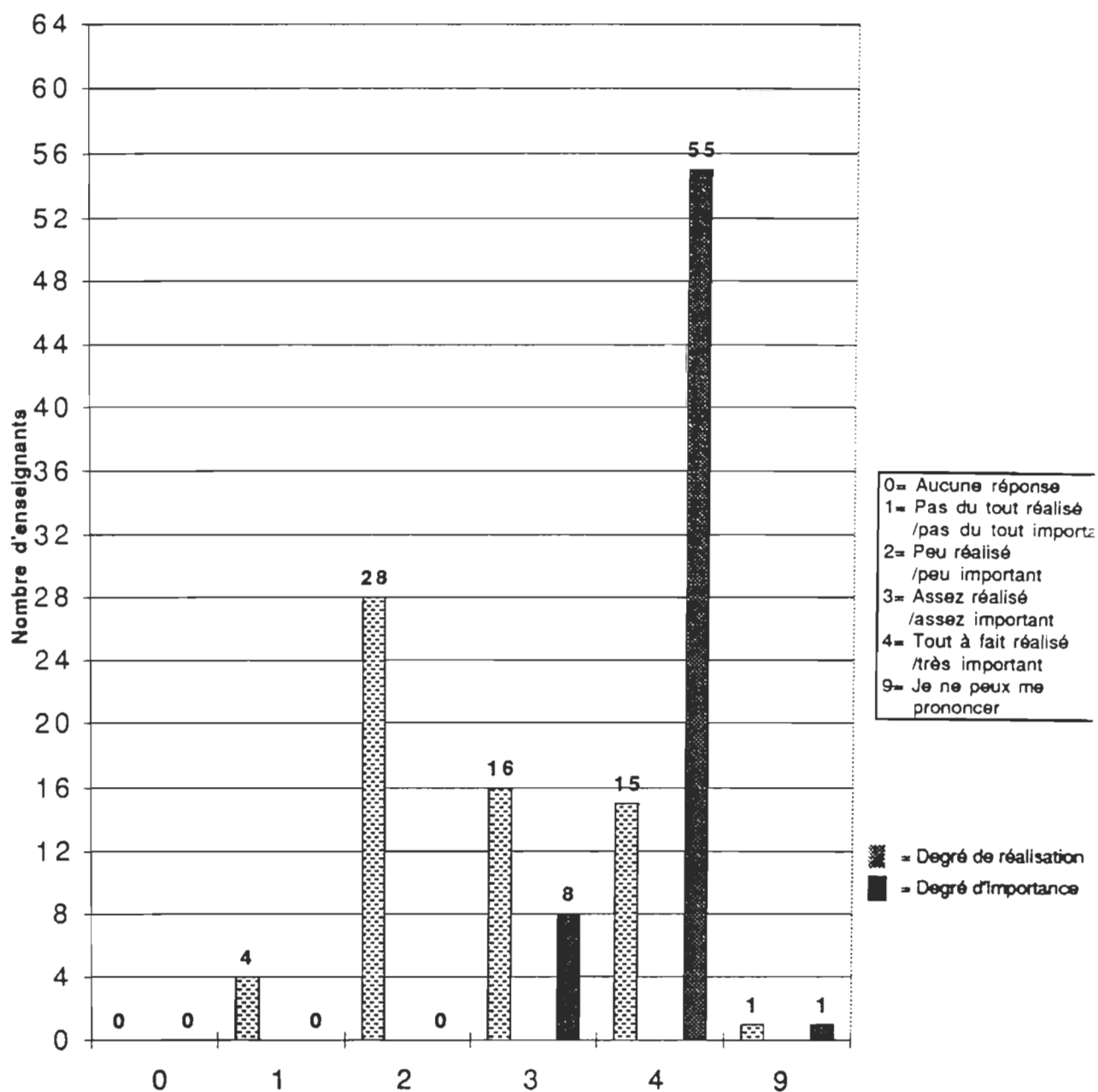


Figure 16: Participation à des activités de perfectionnement

- 9 - Je connais précisément les attentes de mon directeur d'école face à mon travail.

Tableau 20

Attentes du travail demandéDegré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	2	3%
Peu réalisé	8	13%
Assez réalisé	20	31%
Tout à fait réalisé	33	52%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	13	20%
Très important	50	78%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

9 - Je connais précisément les attentes de mon directeur d'école face à mon travail.

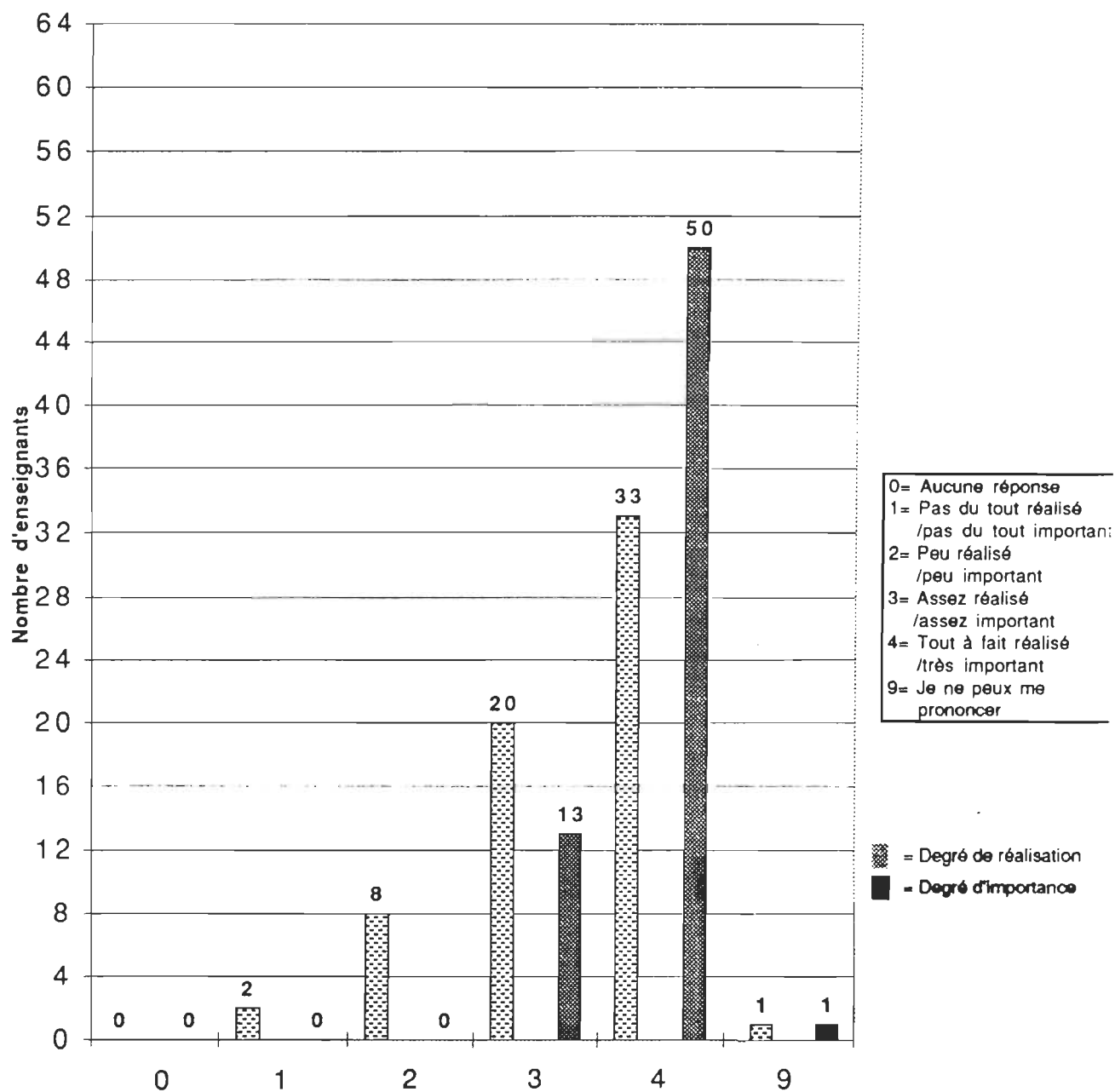


Figure 17: Attentes du directeur d'école face à son travail

10- Dans mon travail, je peux utiliser mes habiletés.

Tableau 21

Habiletés utilisées

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	0	0%
Peu réalisé	4	6%
Assez réalisé	18	28%
Tout à fait réalisé	42	66%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	7	11%
Très important	57	89%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

10- Dans mon travail, je peux utiliser mes habiletés.

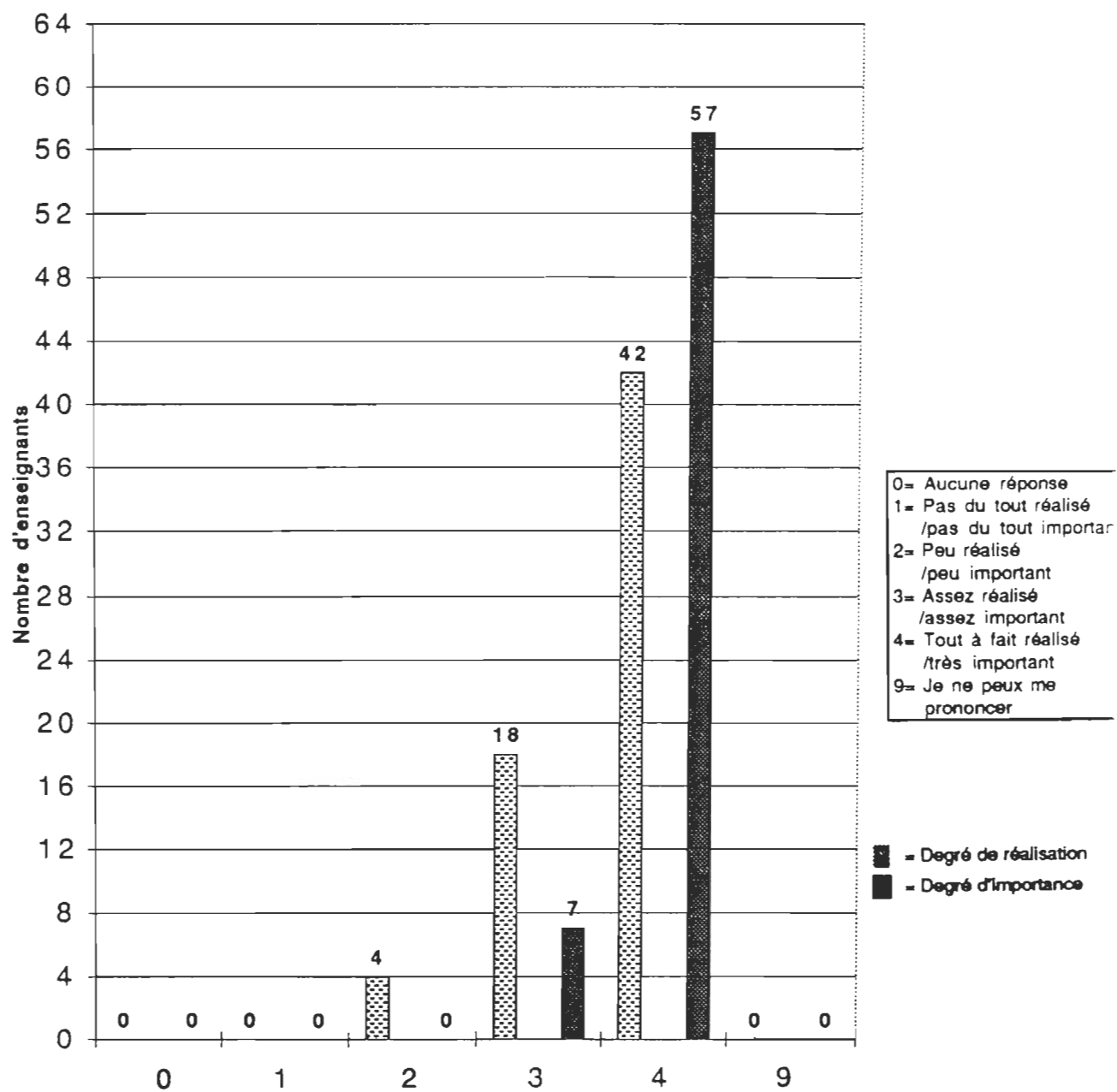


Figure 18: Recours à ses habiletés

11 - Je me sens impliqué dans le processus décisionnel de mon école
(budget, curriculum, évaluation).

Tableau 22

Implication processus décisionnelDegré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	8	13%
Peu réalisé	19	30%
Assez réalisé	24	38%
Tout à fait réalisé	12	19%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	4	6%
Assez important	19	30%
Très important	41	64%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

11- Je me sens impliqué dans le processus décisionnel de mon école
(budget, curriculum, évaluation).

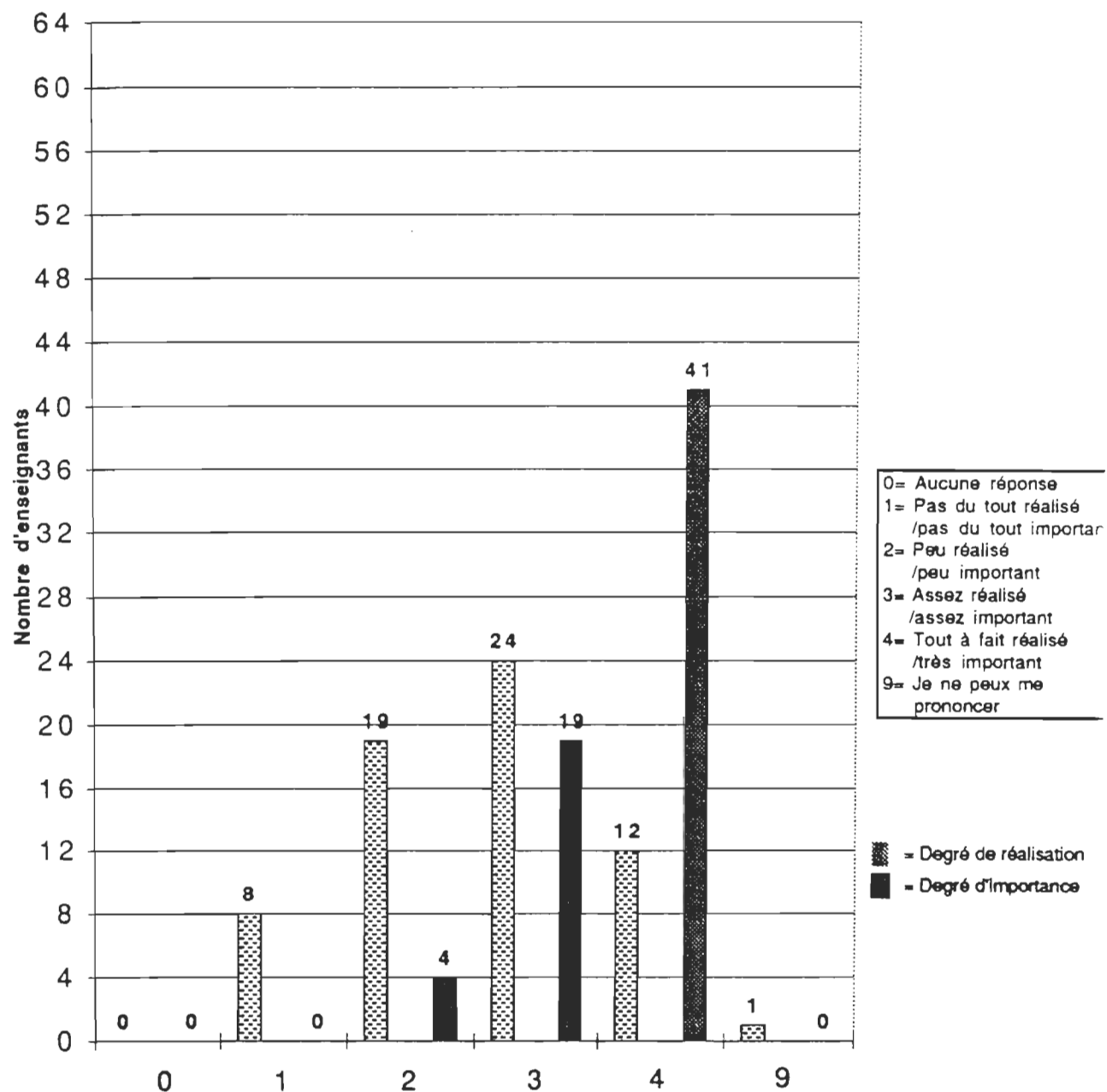


Figure 19: Implication dans le processus décisionnel

- 12- Dans mon travail, le directeur préconise une gestion participative plutôt qu'une gestion de type pyramidal.

Tableau 23

Type de gestion

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	8	13%
Peu réalisé	8	13%
Assez réalisé	22	34%
Tout à fait réalisé	23	36%
Je ne peux me prononcer	3	5%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	1	2%
Assez important	12	19%
Très important	49	77%
Je ne peux me prononcer	2	3%
Total	64	100%

12- Dans mon travail, le directeur préconise une gestion participative plutôt qu'une gestion de type pyramidal.

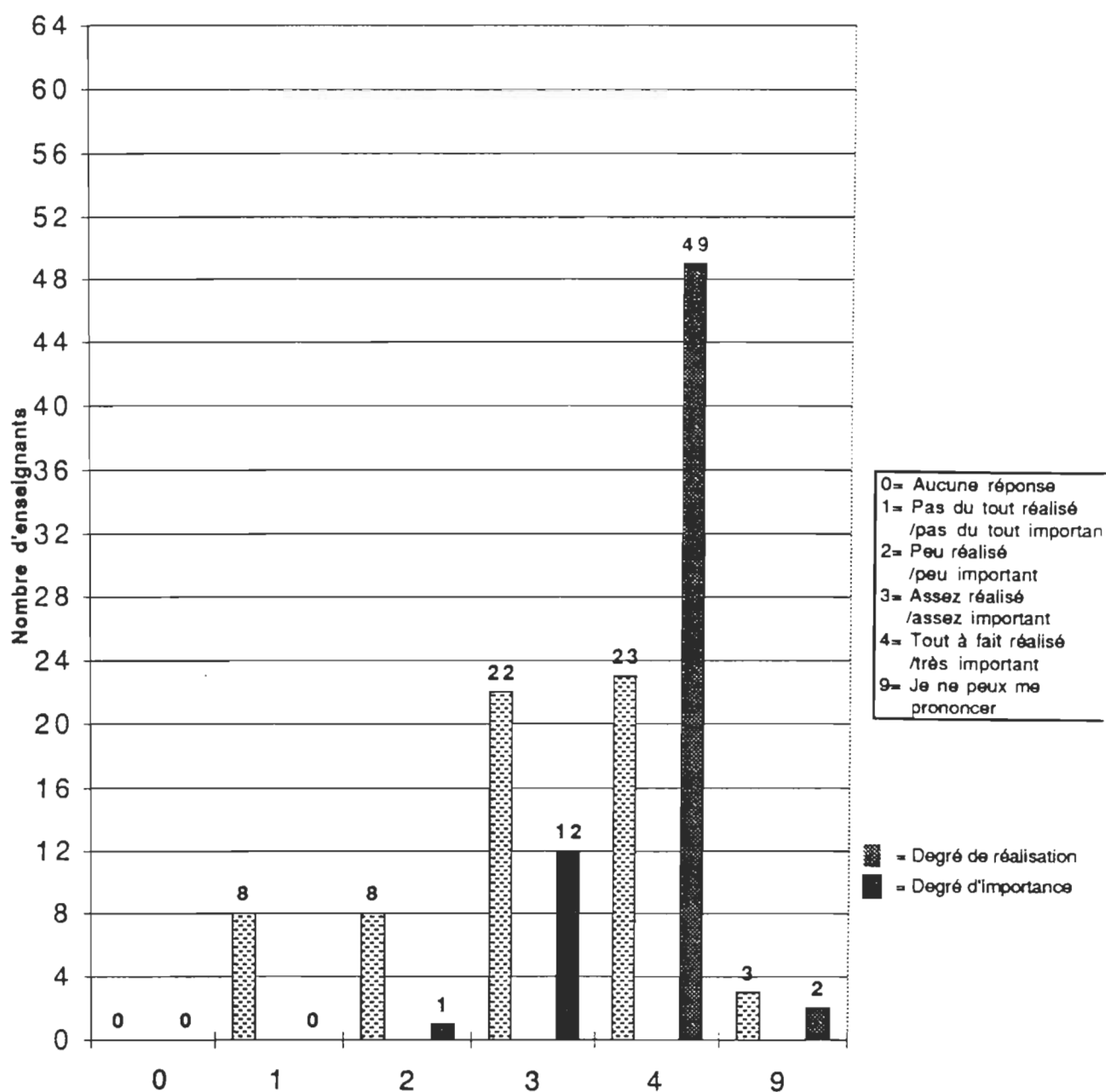


Figure 20: Style de gestion

13- Je fais confiance à mon directeur d'école pour qu'il puisse prendre les meilleures décisions en ce qui me concerne.

Tableau 24

Décisions en regard de l'employé

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	7	11%
Peu réalisé	3	5%
Assez réalisé	29	45%
Tout à fait réalisé	24	38%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	1	2%
Peu important	2	3%
Assez important	16	25%
Très important	43	67%
Je ne peux me prononcer	2	3%
Total	64	100%

13- Je fais confiance à mon directeur d'école pour qu'il puisse prendre les meilleurs décisions en ce qui me concerne.

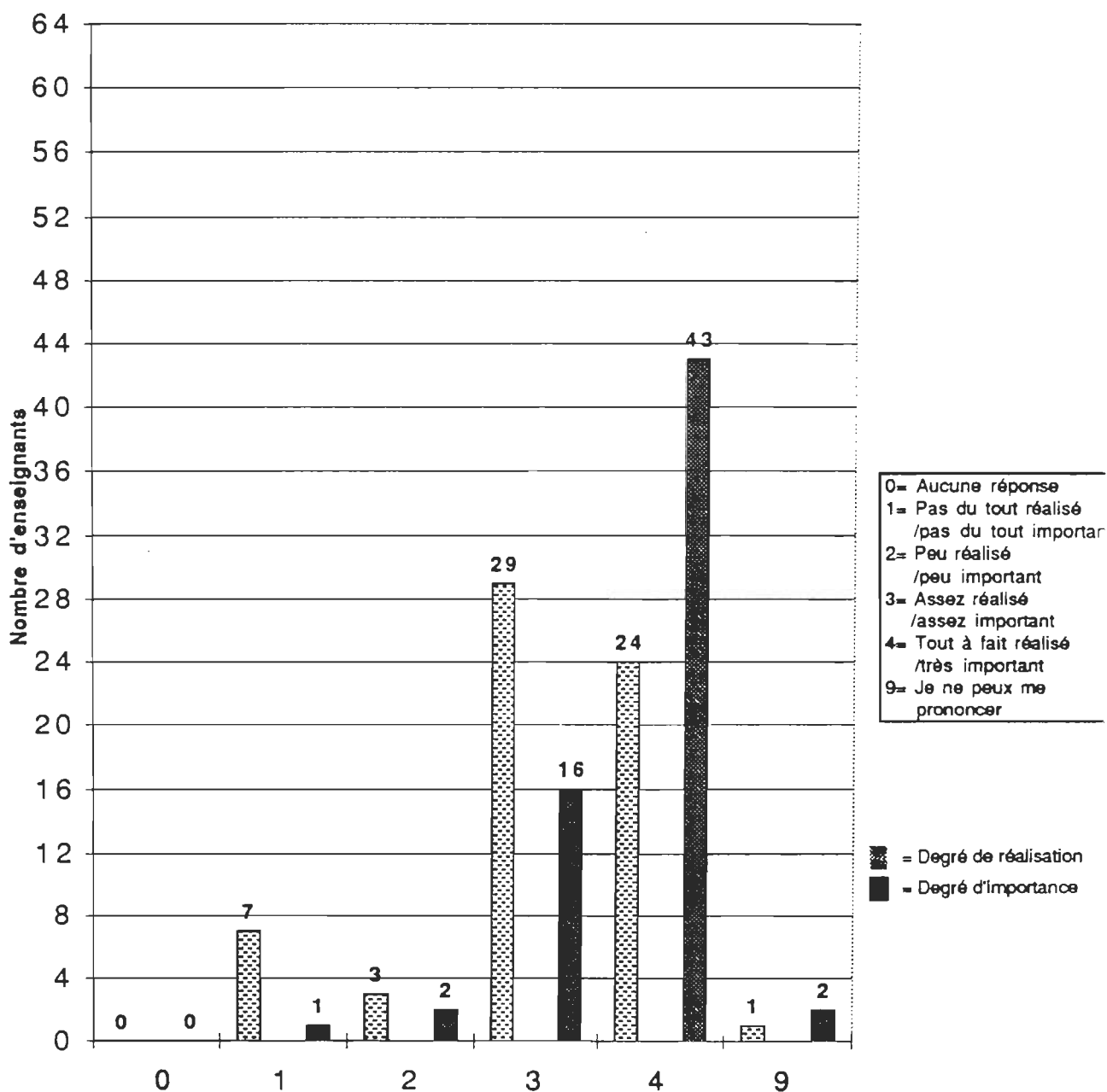


Figure 21: Confiance au directeur

14- Les parents de mes élèves contribuent activement à la vie classe.

Tableau 25

Participation des parents

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	7	11%
Peu réalisé	22	34%
Assez réalisé	21	33%
Tout à fait réalisé	12	19%
Je ne peux me prononcer	2	3%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	7	11%
Assez important	26	41%
Très important	28	44%
Je ne peux me prononcer	3	5%
Total	64	100%

14- Les parents de mes élèves contribuent activement à la vie classe.

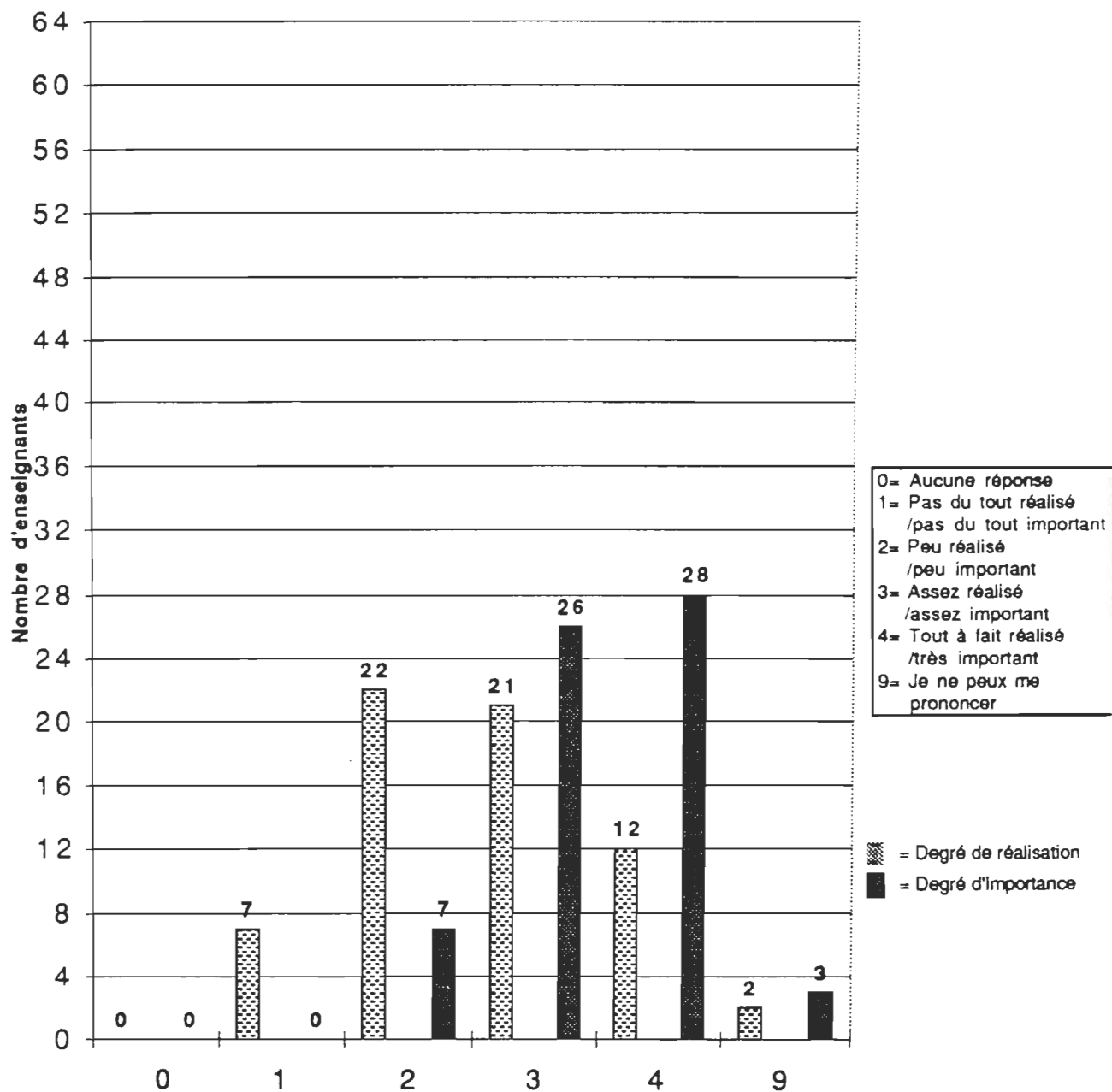


Figure 22: Contribution des parents

15- J'implique la communauté élargie (autres que les parents de mes élèves) dans ma vie classe.

Tableau 26

Implication de la communauté élargie

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	0	0%
Peu réalisé	11	17%
Assez réalisé	26	41%
Tout à fait réalisé	25	39%
Je ne peux me prononcer	2	3%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	3	5%
Assez important	22	34%
Très important	37	58%
Je ne peux me prononcer	2	3%
Total	64	100%

15- J'implique la communauté élargie (autres que les parents de mes élèves dans ma vie classe.

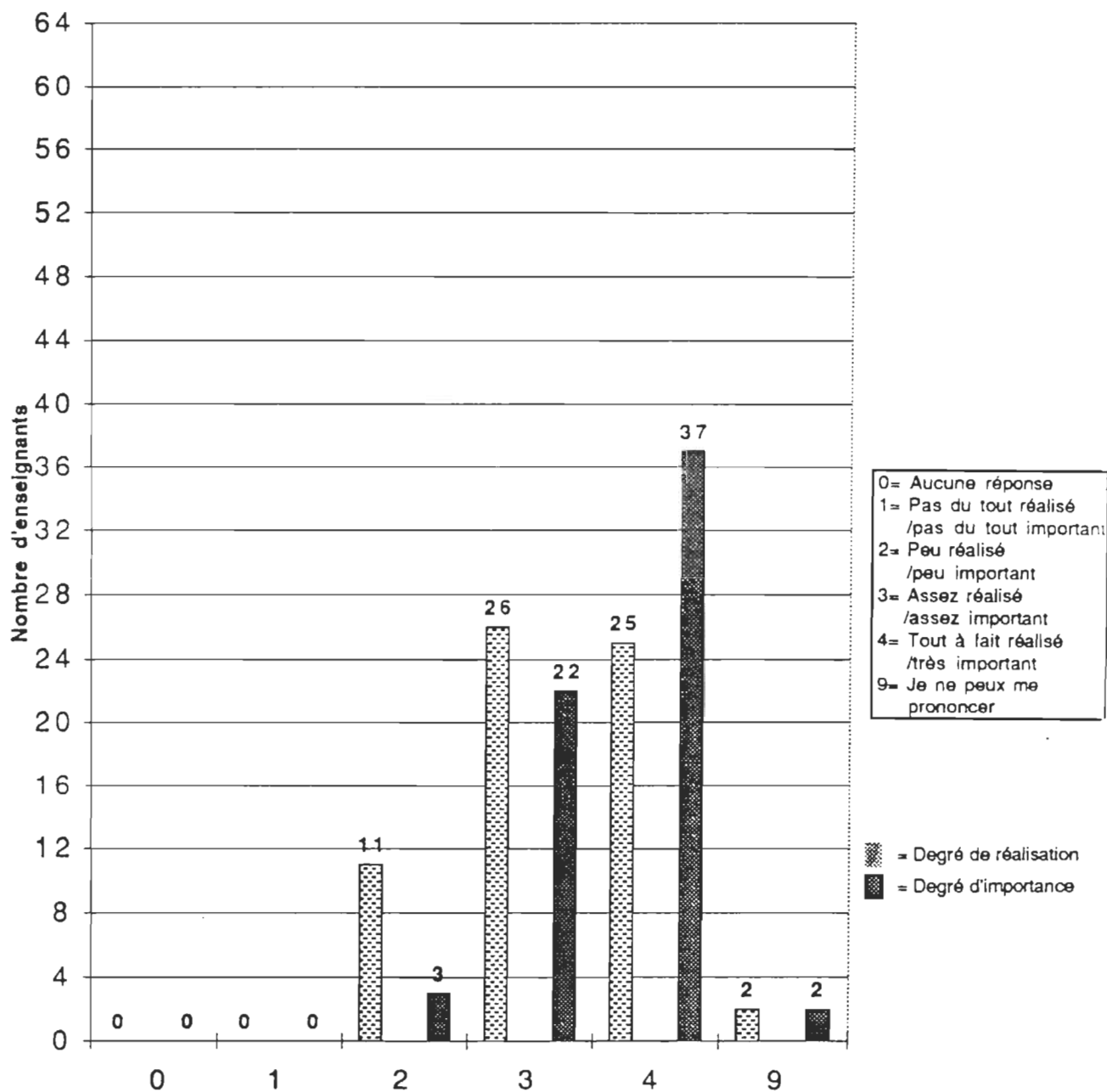


Figure 23: Implication de la communauté élargie

16- Mon équipe de travail et moi, nous nous sentons collectivement responsables des succès ou insuccès des résultats scolaires obtenus par les élèves, de manière globale.

Tableau 27

Responsabilité collective des résultats scolaires

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	1	2%
Pas du tout réalisé	0	0%
Peu réalisé	10	16%
Assez réalisé	26	41%
Tout à fait réalisé	25	39%
Je ne peux me prononcer	2	3%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	3	5%
Assez important	22	34%
Très important	37	58%
Je ne peux me prononcer	2	3%
Total	64	100%

16- Mon équipe de travail et moi, nous nous sentons collectivement responsables des succès ou insuccès des résultats scolaires obtenus par les élèves, de manière globale.

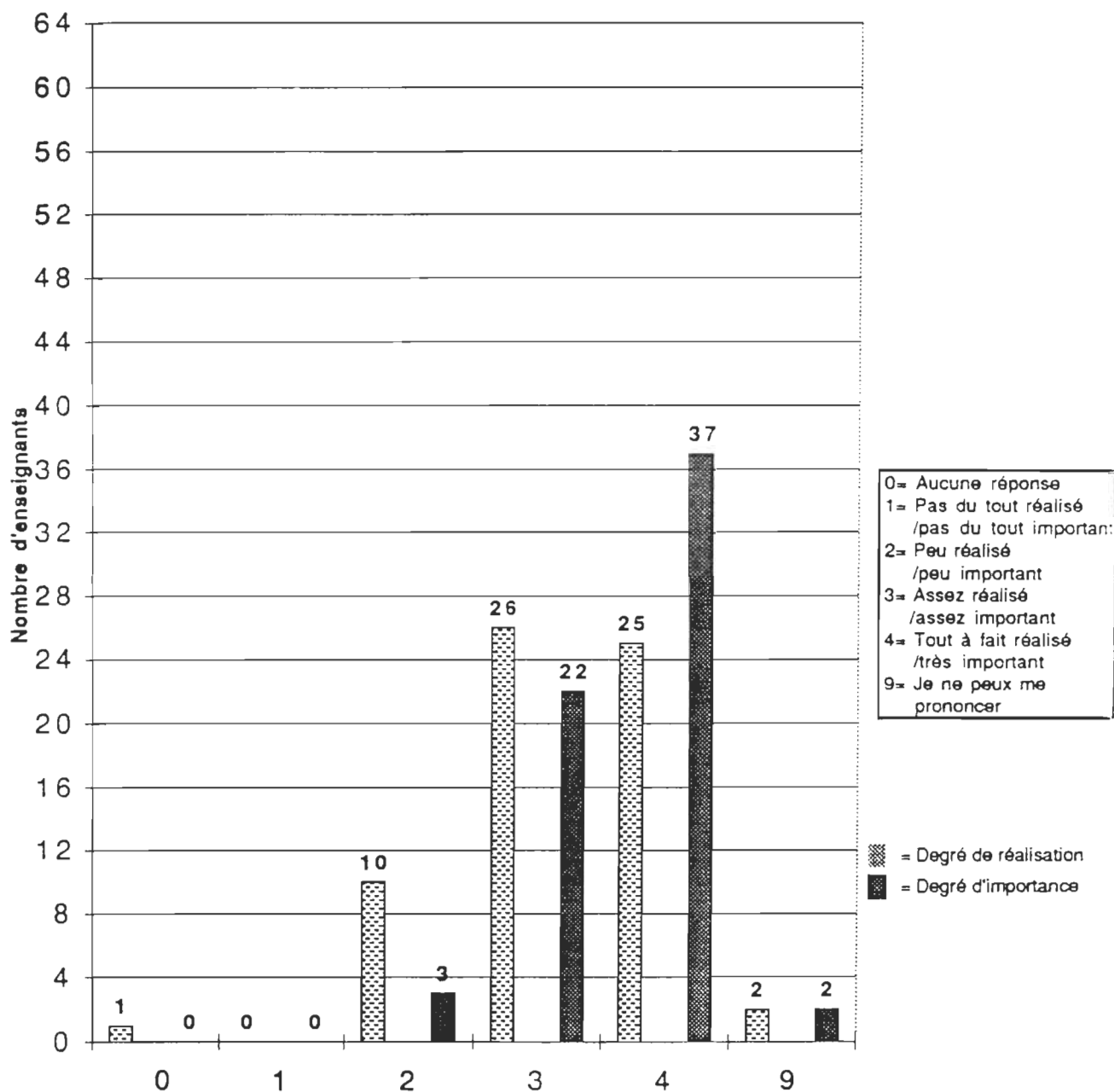


Figure 24: Responsabilité collective des résultats scolaires

- 17- Je préfère que mon directeur immédiat assume lui-même toute décision concernant la réussite scolaire des élèves, de manière globale.

Tableau 28

Responsabilité patronale des résultats scolairesDegré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	3	5%
Pas du tout réalisé	19	30%
Peu réalisé	18	28%
Assez réalisé	13	20%
Tout à fait réalisé	3	5%
Je ne peux me prononcer	8	13%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	4	6%
Pas du tout important	9	14%
Peu important	19	30%
Assez important	18	28%
Très important	8	13%
Je ne peux me prononcer	6	9%
Total	64	100%

- 17- Je préfère que mon directeur immédiat assume lui-même toute décision concernant la réussite scolaire des élèves, de manière globale.

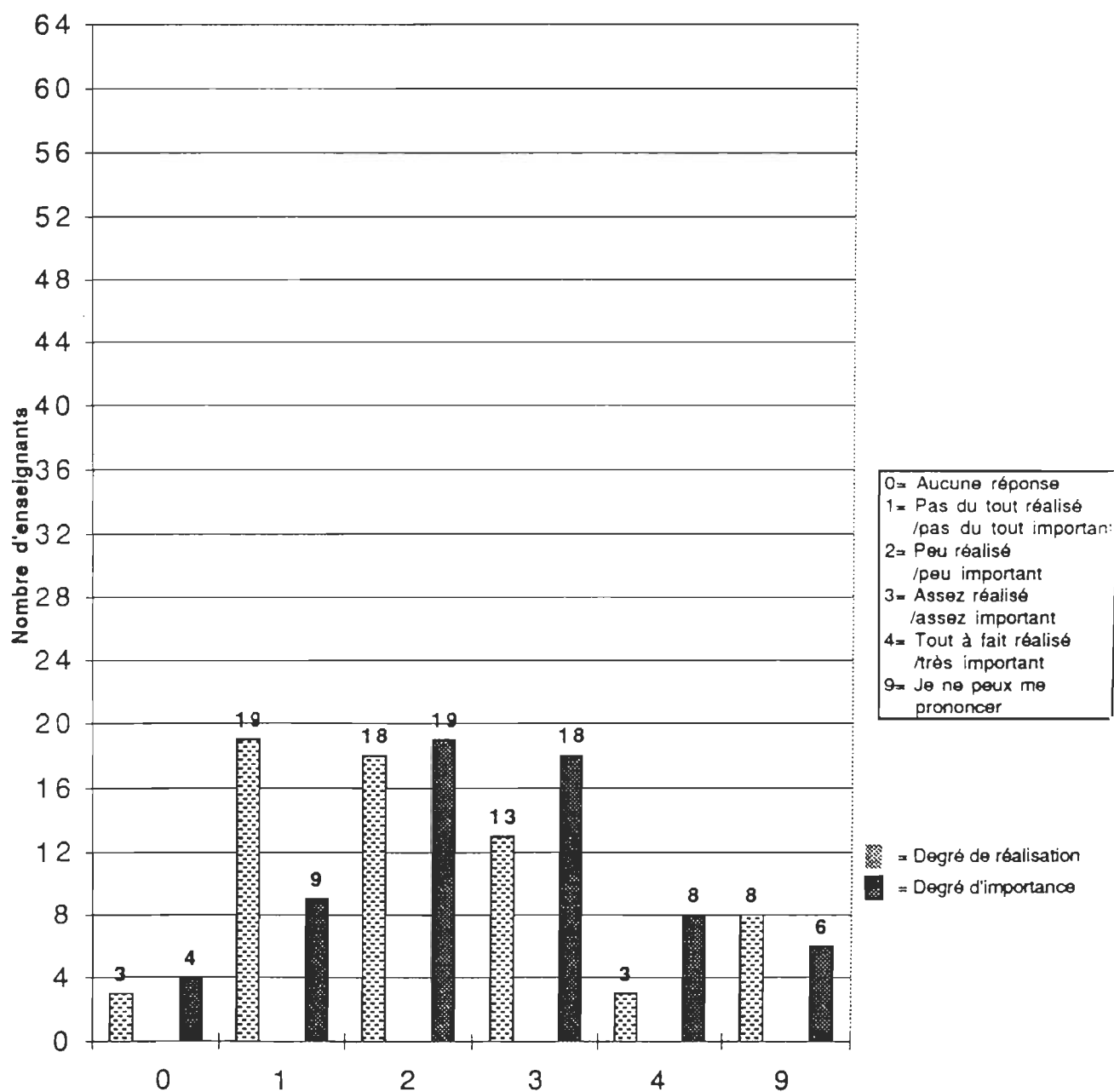


Figure 25: Responsabilité du directeur des résultats scolaires

18- Je peux compter sur le support de mon directeur d'école lors de situations difficiles.

Tableau 29

Opinion sur tout problème

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	1	2%
Peu réalisé	5	8%
Assez réalisé	21	33%
Tout à fait réalisé	37	58%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	3	5%
Très important	61	95%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

18- Je peux compter sur le support de mon directeur d'école lors de situations difficiles.

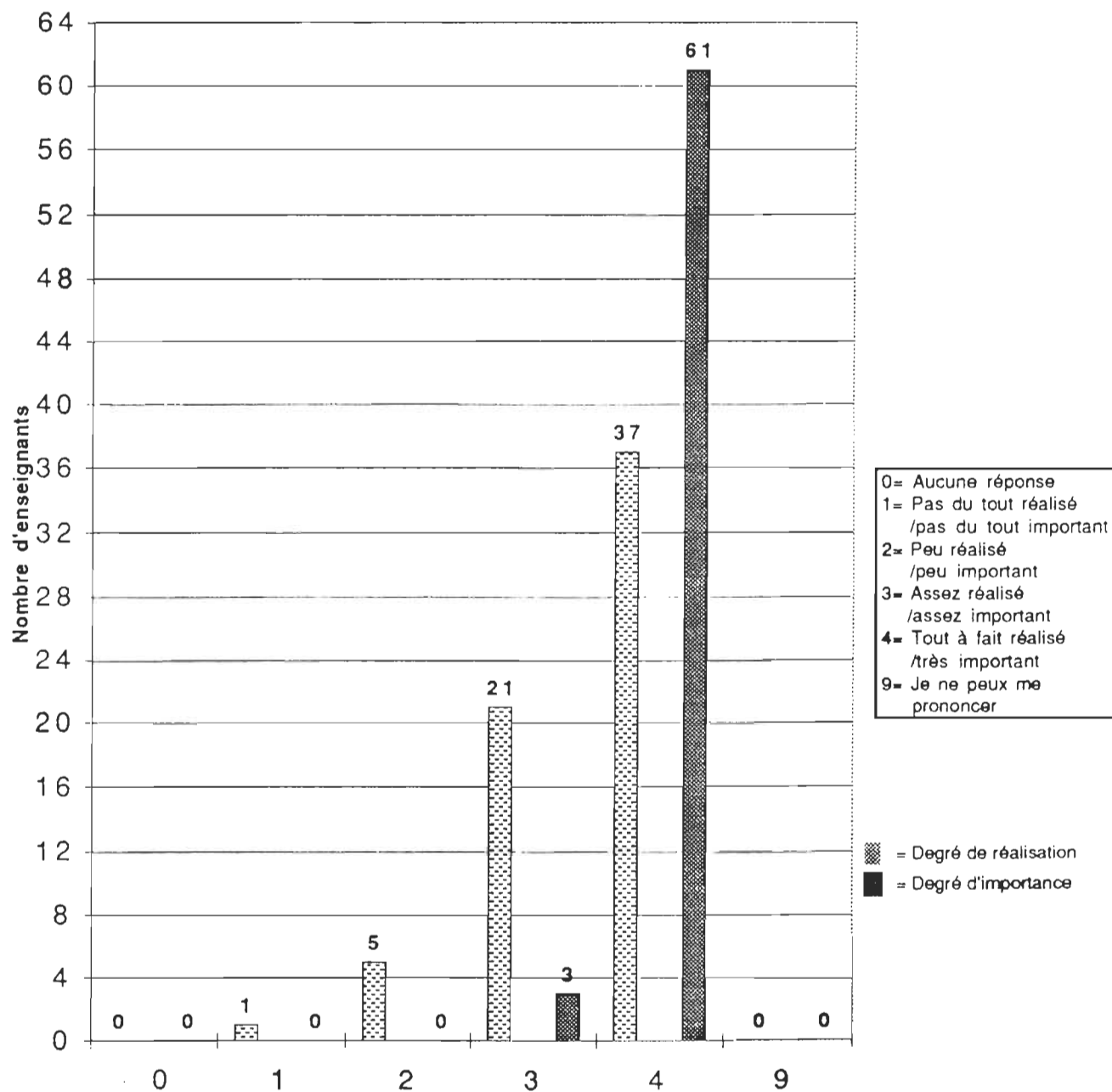


Figure 26: Support administratif lors de situations difficiles

19- J'ai l'appui financier de mon école pour mettre sur pied de nouveaux projets éducatifs.

Tableau 30

Financement de projets éducatifs

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	6	9%
Peu réalisé	21	33%
Assez réalisé	21	33%
Tout à fait réalisé	13	20%
Je ne peux me prononcer	3	5%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	1	2%
Assez important	17	27%
Très important	45	70%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

19- J'ai l'appui financier de mon école pour mettre sur pied de nouveaux projets éducatifs.

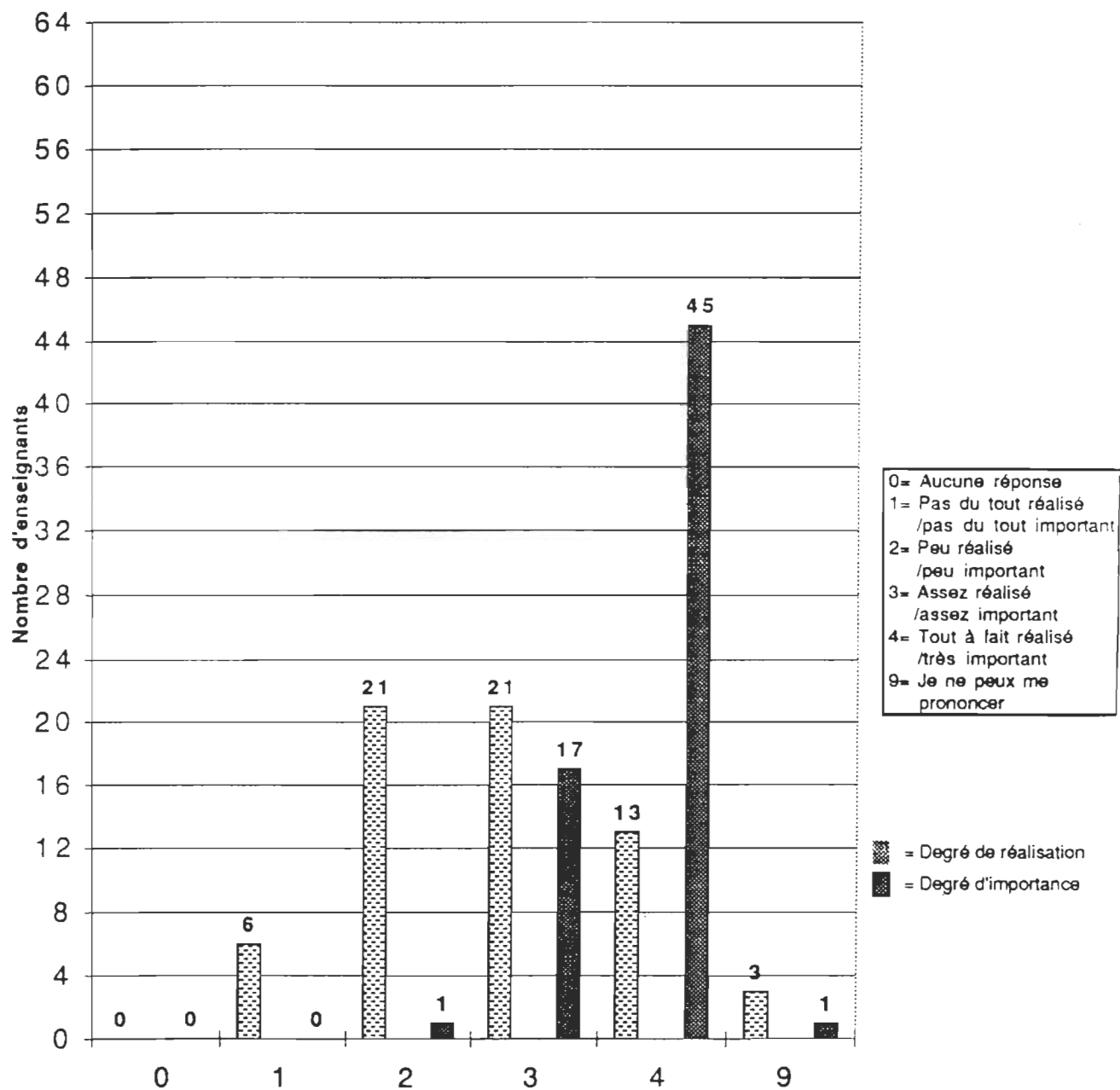


Figure 27: Appui financier pour projets éducatifs

20- Mon directeur d'école m'accorde du temps de classe pour la réflexion professionnelle entre intervenants.

Tableau 31

Opinion sur tout problème

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	2	3%
Pas du tout réalisé	19	30%
Peu réalisé	22	34%
Assez réalisé	10	16%
Tout à fait réalisé	10	16%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	2	3%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	2	3%
Assez important	21	33%
Très important	38	60%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

20- Mon directeur d'école m'accorde du temps de classe pour la réflexion professionnelle entre intervenants.

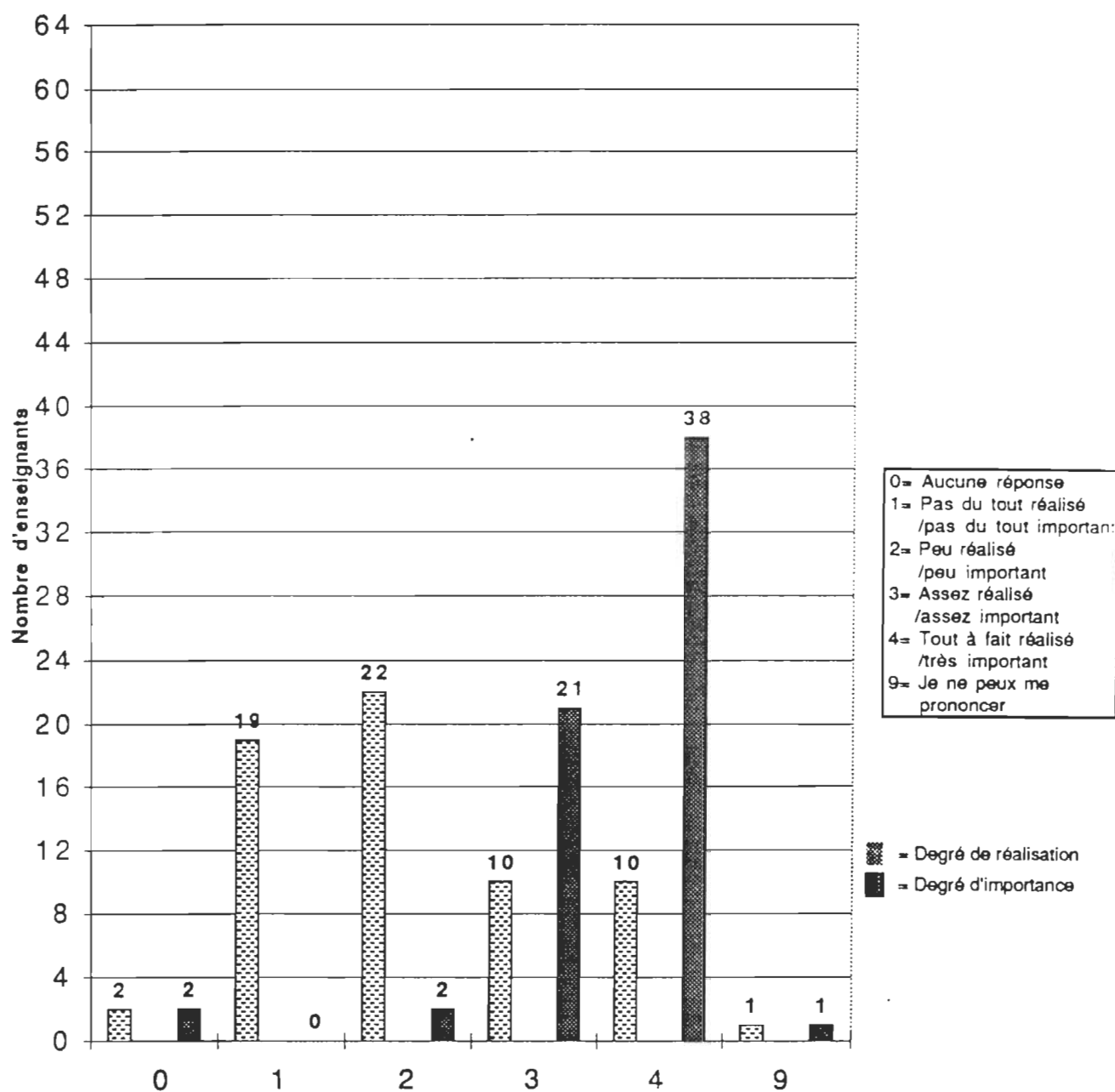


Figure 28: Temps accordé pour la réflexion professionnelle

21- Mon directeur soutient les innovations pédagogiques même si elles impliquent des risques.

Tableau 32

Soutien des innovations pédagogiques

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	4	6%
Peu réalisé	9	14%
Assez réalisé	22	34%
Tout à fait réalisé	23	36%
Je ne peux me prononcer	6	9%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	13	20%
Très important	48	75%
Je ne peux me prononcer	3	5%
Total	64	100%

21- Mon directeur soutient les innovations pédagogiques même si elles impliquent des risques.

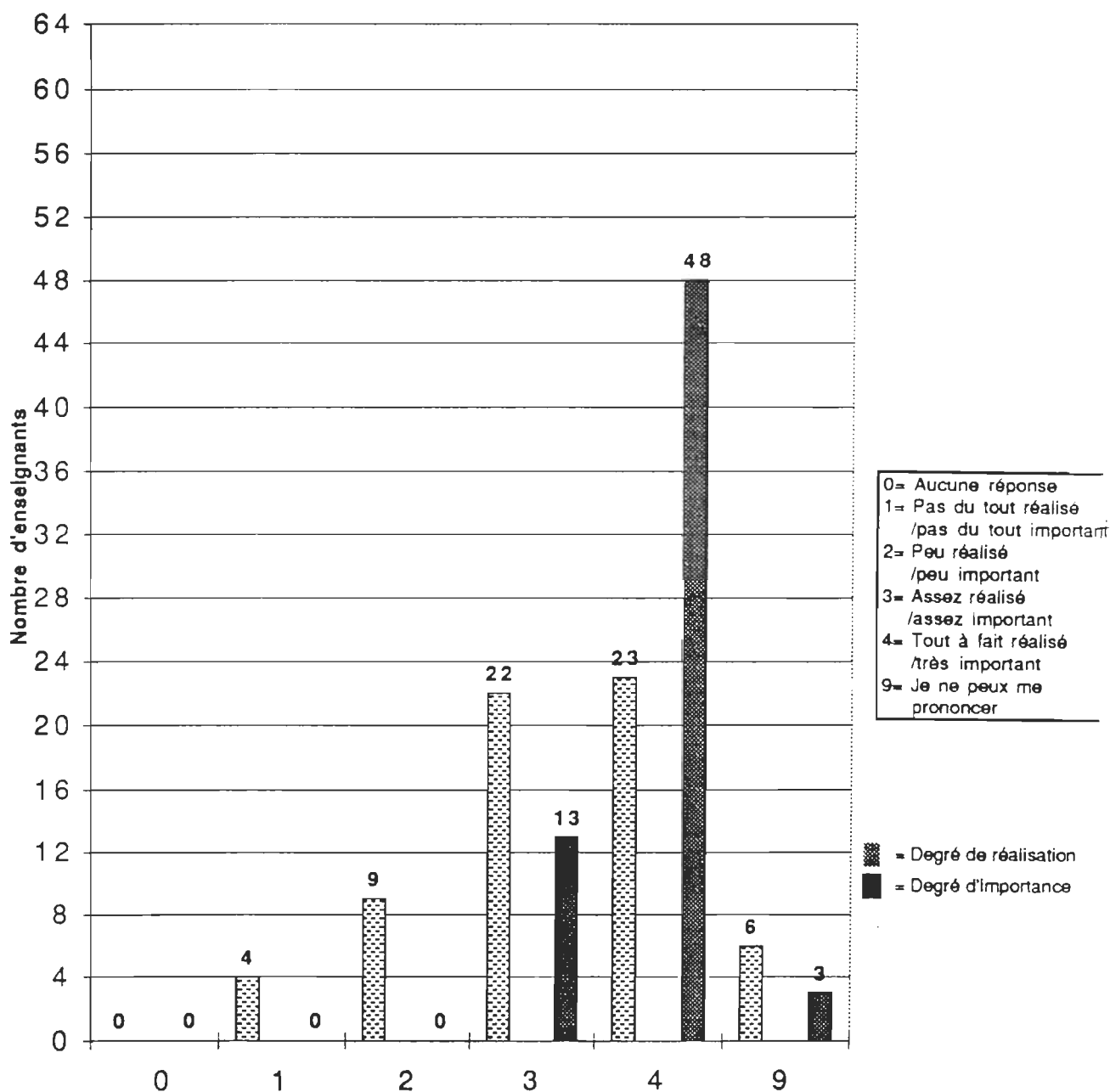


Figure 29: Soutien lors d'innovations pédagogiques

22- Je reçois des marques personnalisées de reconnaissance de mes services.

Tableau 33

Marques de reconnaissance

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	2	3%
Pas du tout réalisé	12	19%
Peu réalisé	12	19%
Assez réalisé	18	28%
Tout à fait réalisé	20	31%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	2	3%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	11	17%
Très important	50	78%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

22- Je reçois des marques personnalisées de reconnaissance de mes services.

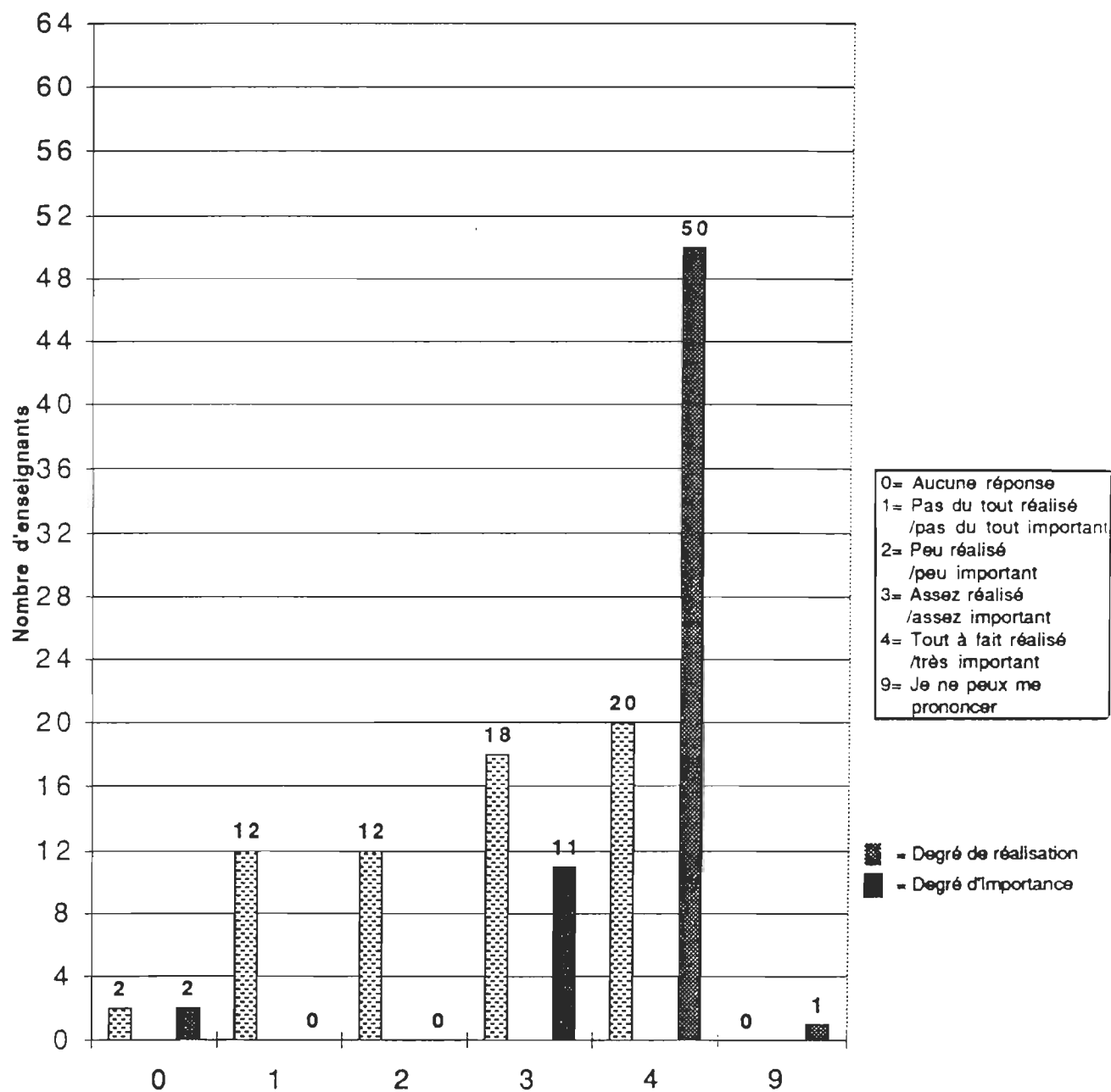


Figure 30: Marques de reconnaissance

23- Je me sens reconnu à ma juste valeur par mon directeur.

Tableau 34

Reconnaissance du directeur

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	5	8%
Peu réalisé	10	16%
Assez réalisé	18	28%
Tout à fait réalisé	30	47%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	0	0%
Assez important	6	9%
Très important	57	89%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

23- Je me sens reconnu à ma juste valeur par mon directeur.

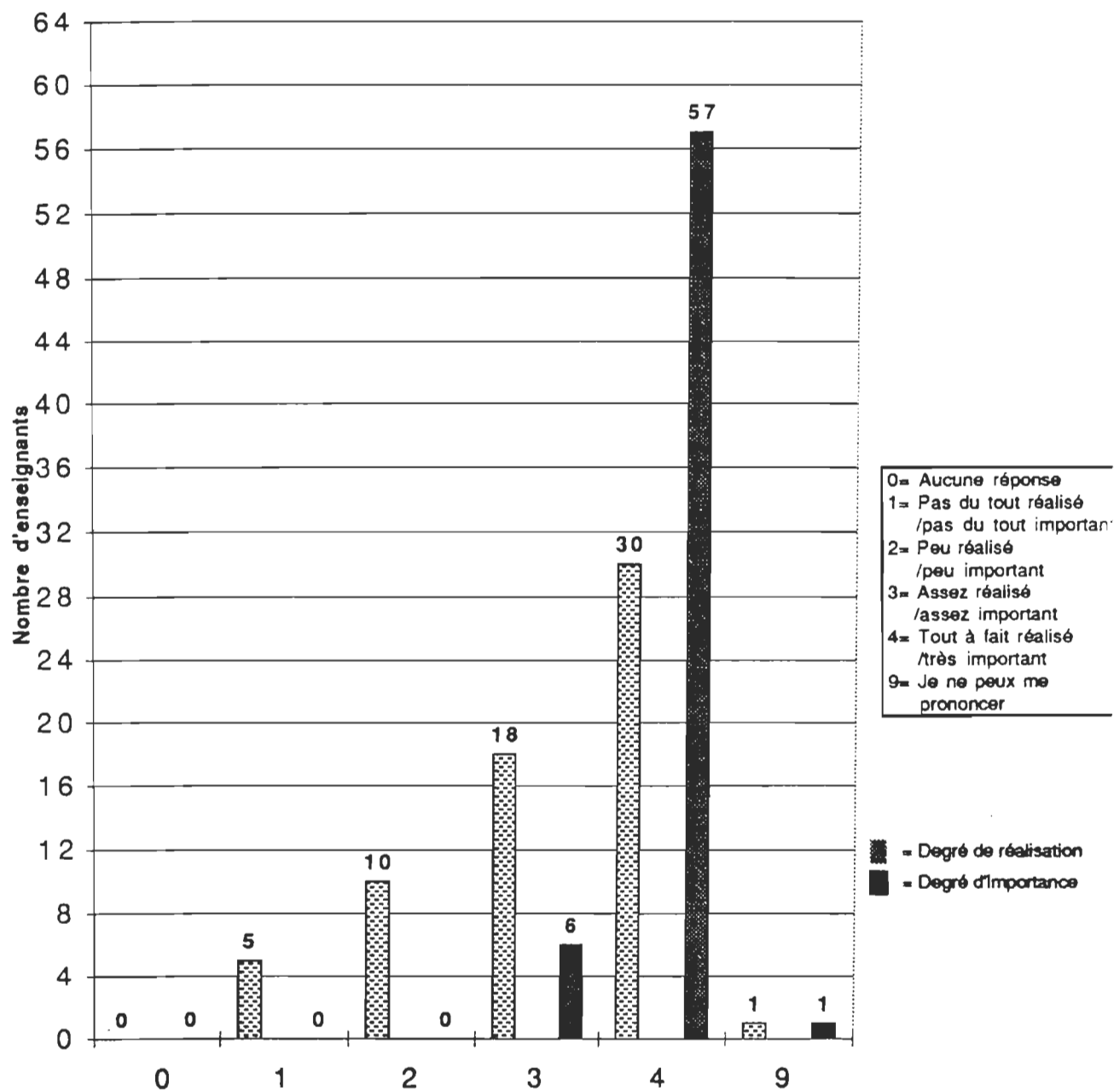


Figure 31: Reconnaissance à sa juste valeur

24- Je reçois régulièrement de mon directeur de la rétroaction sur mon travail.

Tableau 35

Rétroaction sur le travail effectué

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	11	17%
Peu réalisé	20	31%
Assez réalisé	23	36%
Tout à fait réalisé	10	16%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	0	0%
Peu important	1	2%
Assez important	17	27%
Très important	46	72%
Je ne peux me prononcer	0	0%
Total	64	100%

24- Je reçois régulièrement de mon directeur de la rétroaction sur mon travail.

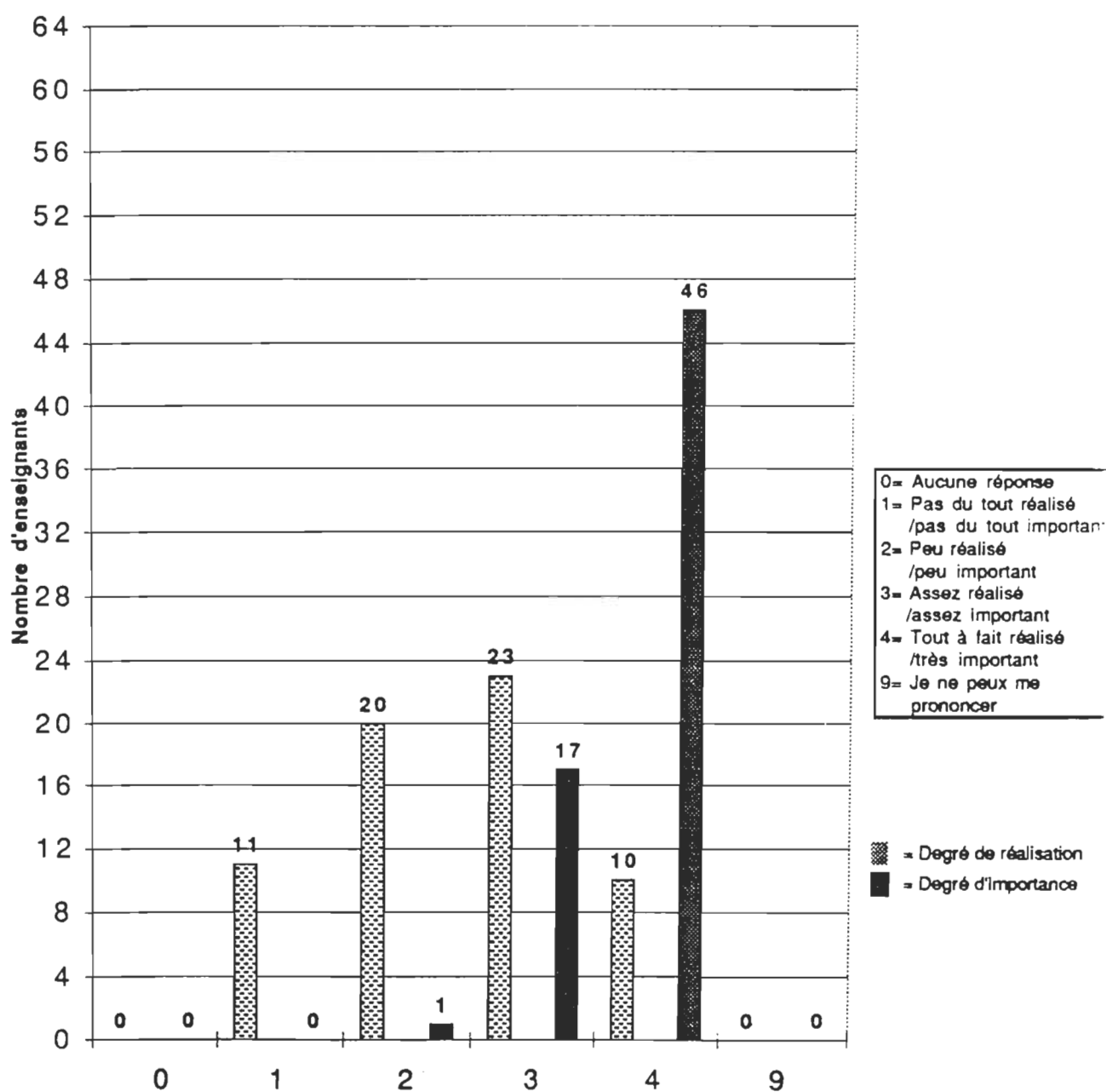


Figure 32: Rétroaction sur son travail

25- Dans mon travail, il y a des rencontres de supervision pédagogique.

Tableau 36

Supervision pédagogique

Degré de réalisation

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout réalisé	12	19%
Peu réalisé	11	17%
Assez réalisé	20	31%
Tout à fait réalisé	20	31%
Je ne peux me prononcer	1	2%
Total	64	100%

Degré d'importance

Niveaux de fréquence	Sujets	Pourcentages
Aucune réponse	0	0%
Pas du tout important	2	3%
Peu important	5	8%
Assez important	29	45%
Très important	27	42%
Je ne peux me prononcer	1	3%
Total	64	100%

25- Dans mon travail, il y a des rencontres de supervision pédagogique.

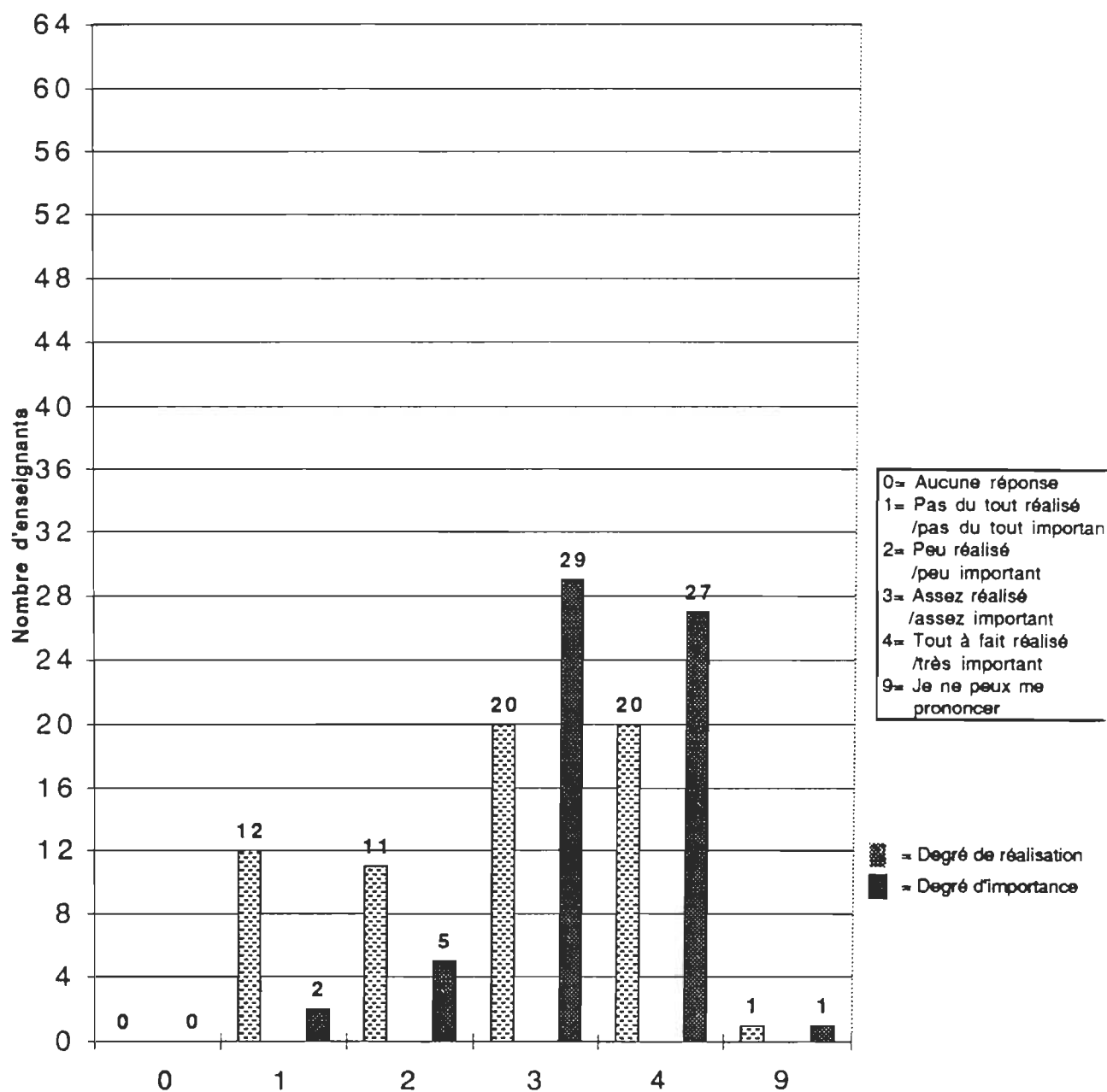


Figure 33: Rencontre de supervision pédagogique

Tableau 37

Distribution des indices quant à la réalisation de la communication et la confiance.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»		Indices
Q.3	Je peux faire confiance au jugement professionnel de mes collègues de travail.	152
Q.4	Je peux participer aux discussions de groupe sans que cela me cause préjudice.	148
Q.2	Je me sens compris par mon groupe de travail.	145
Q.1	Lors des réunions, je peux donner mon opinion sur tout problème rattaché à l'apprentissage scolaire sans me faire juger.	140

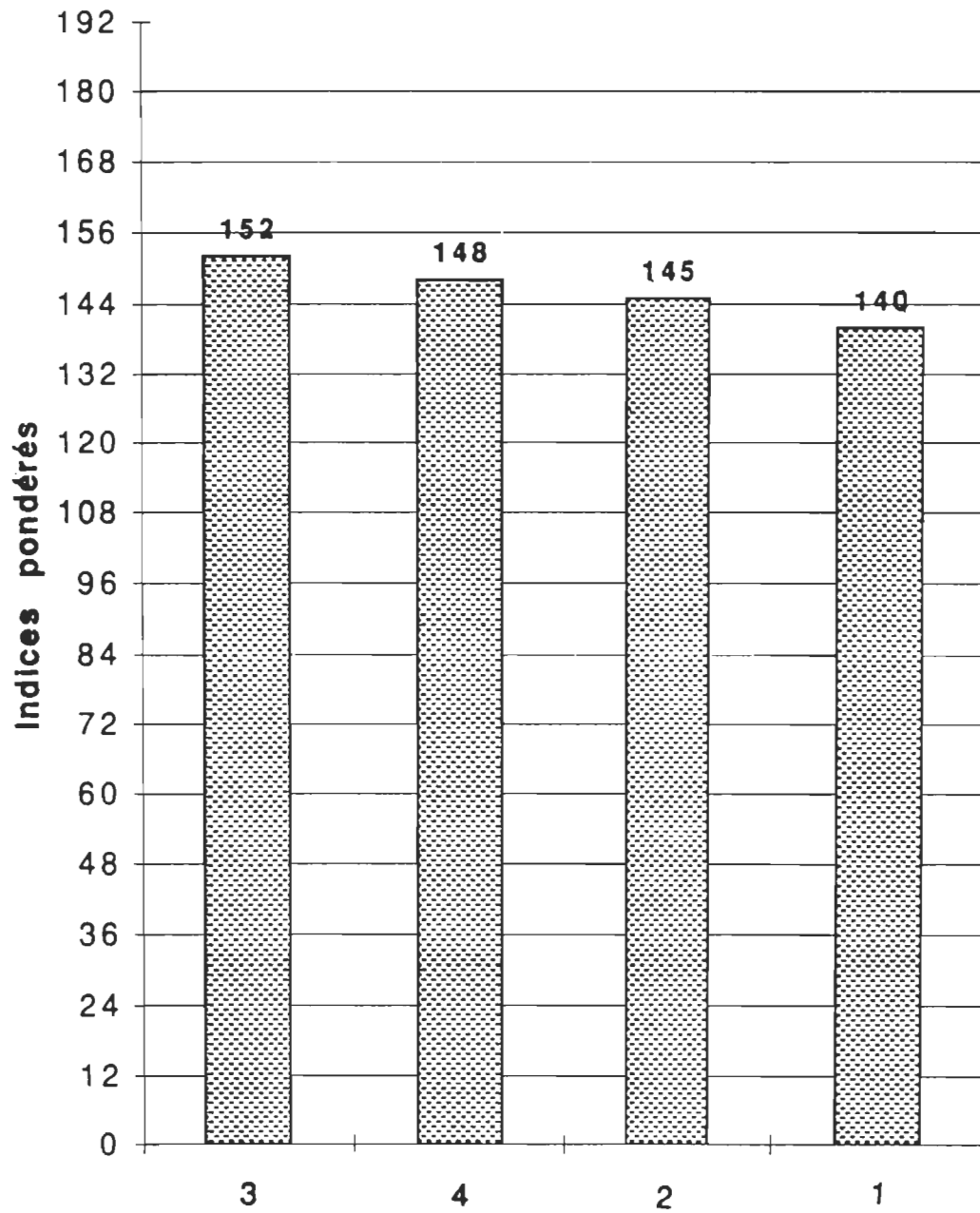


Figure 34 Histogramme des indices quant à la réalisation de la communication et la confiance.

Tableau 38

Distribution des indices quant à l'importance de la communication et la confiance.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»		Indices
Q.3	Je peux faire confiance au jugement professionnel de mes collègues de travail.	187
Q.2	Je me sens compris par mon groupe de travail	182
Q.1	Lors des réunions, je peux donner mon opinion sur tout problème rattaché à l'apprentissage scolaire sans me faire juger.	180
Q.4	Je peux participer aux discussions de groupe sans que cela me cause préjudice.	172

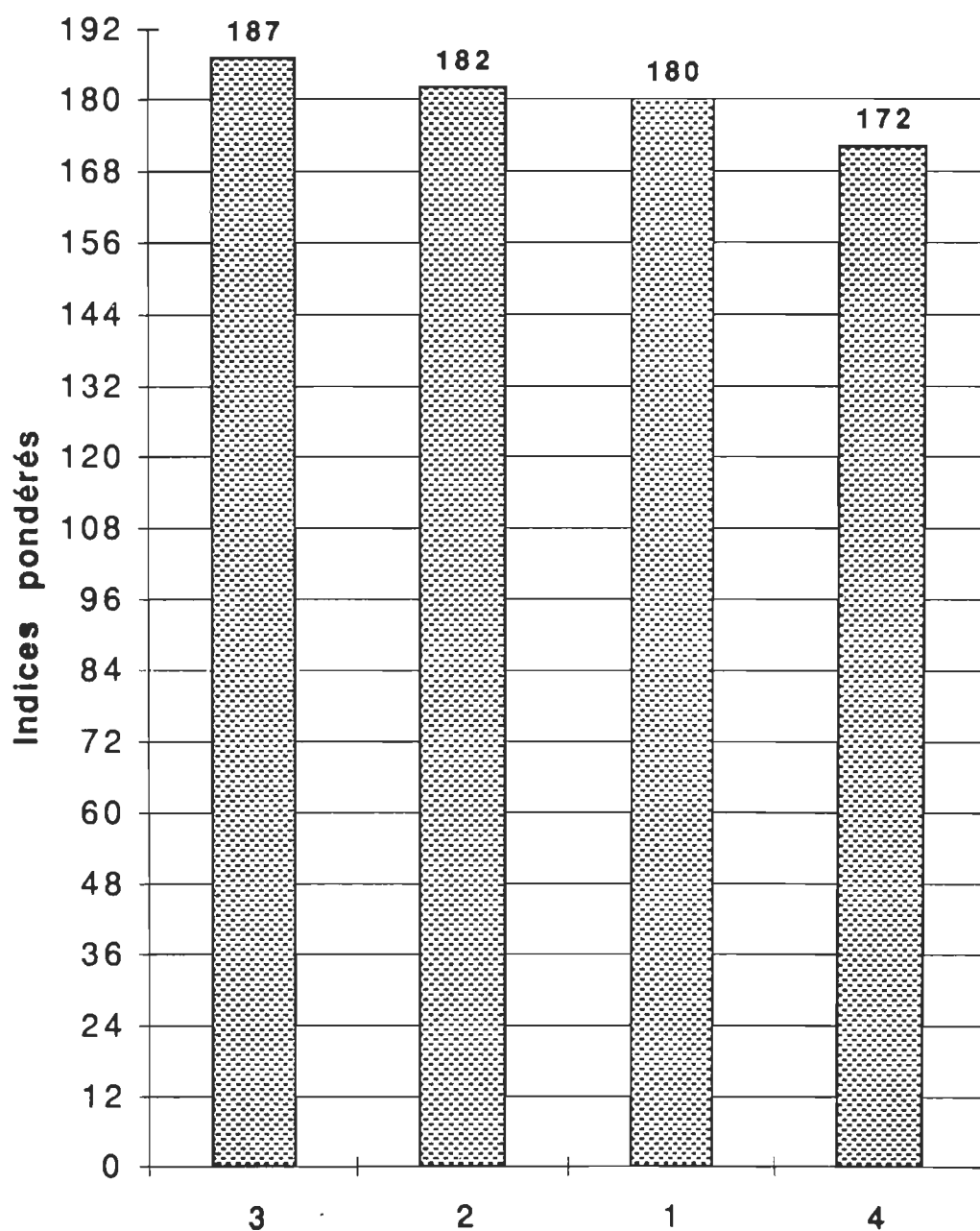


Figure 35 Histogramme des indices quant à l'importance de la communication et la confiance.

Tableau 39

Distribution des indices quant à la réalisation de la coalition à l'intérieur de la communauté.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.5 J'ai développé un sentiment d'appartenance à l'intérieur de mon groupe de travail.	144
Q.6 Je rencontre régulièrement mes collègues de travail pour des questions professionnelles.	139

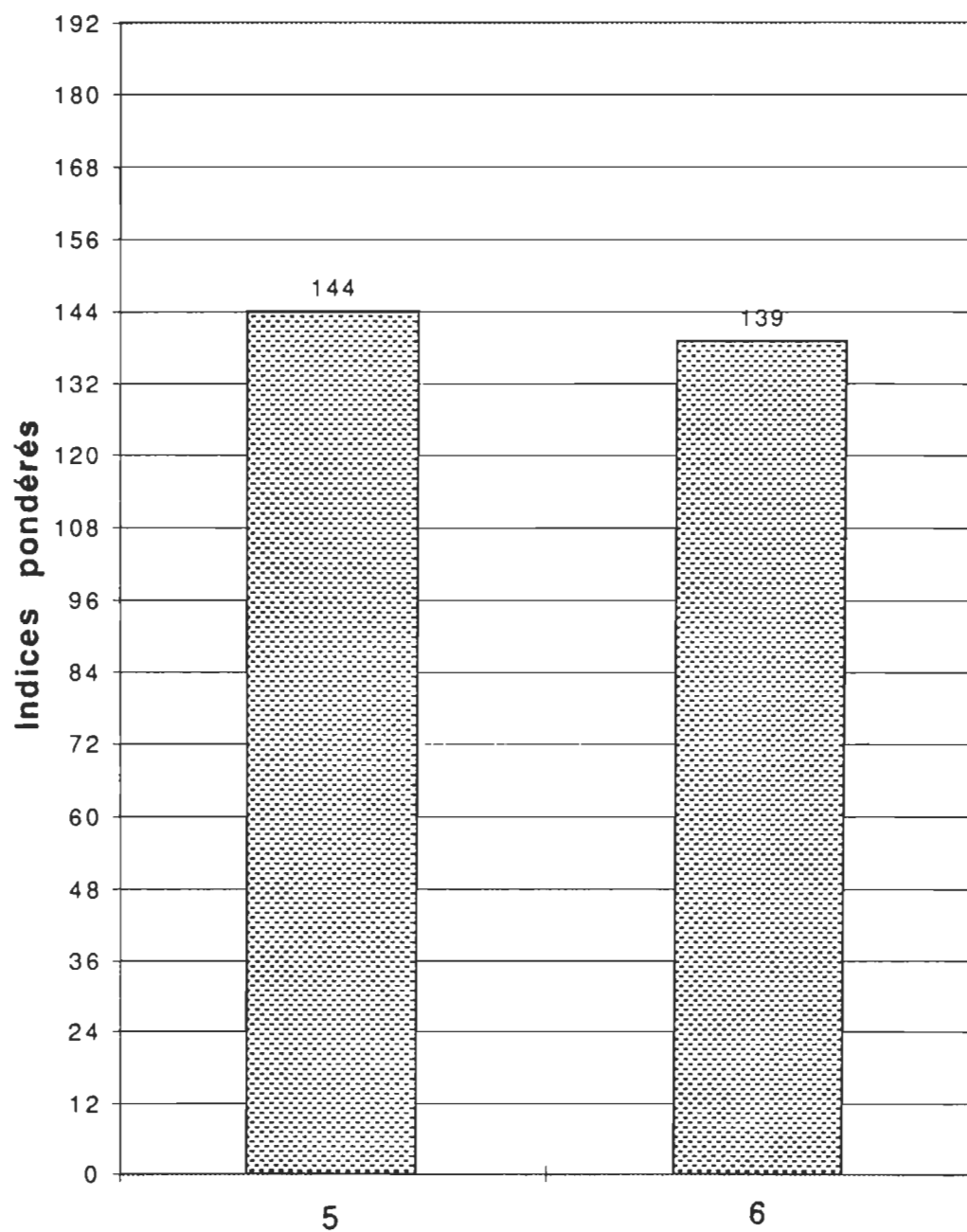


Figure 36

Histogramme des indices quant à la réalisation de la coalition à l'intérieur de la communauté.

Tableau 40

Distribution des indices quant à l'importance de la coalition à l'intérieur de la communauté.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.5 J'ai développé un sentiment d'appartenance à l'intérieur de mon groupe de travail.	175
Q.6 Je rencontre régulièrement mes collègues de travail pour des questions professionnelles.	171

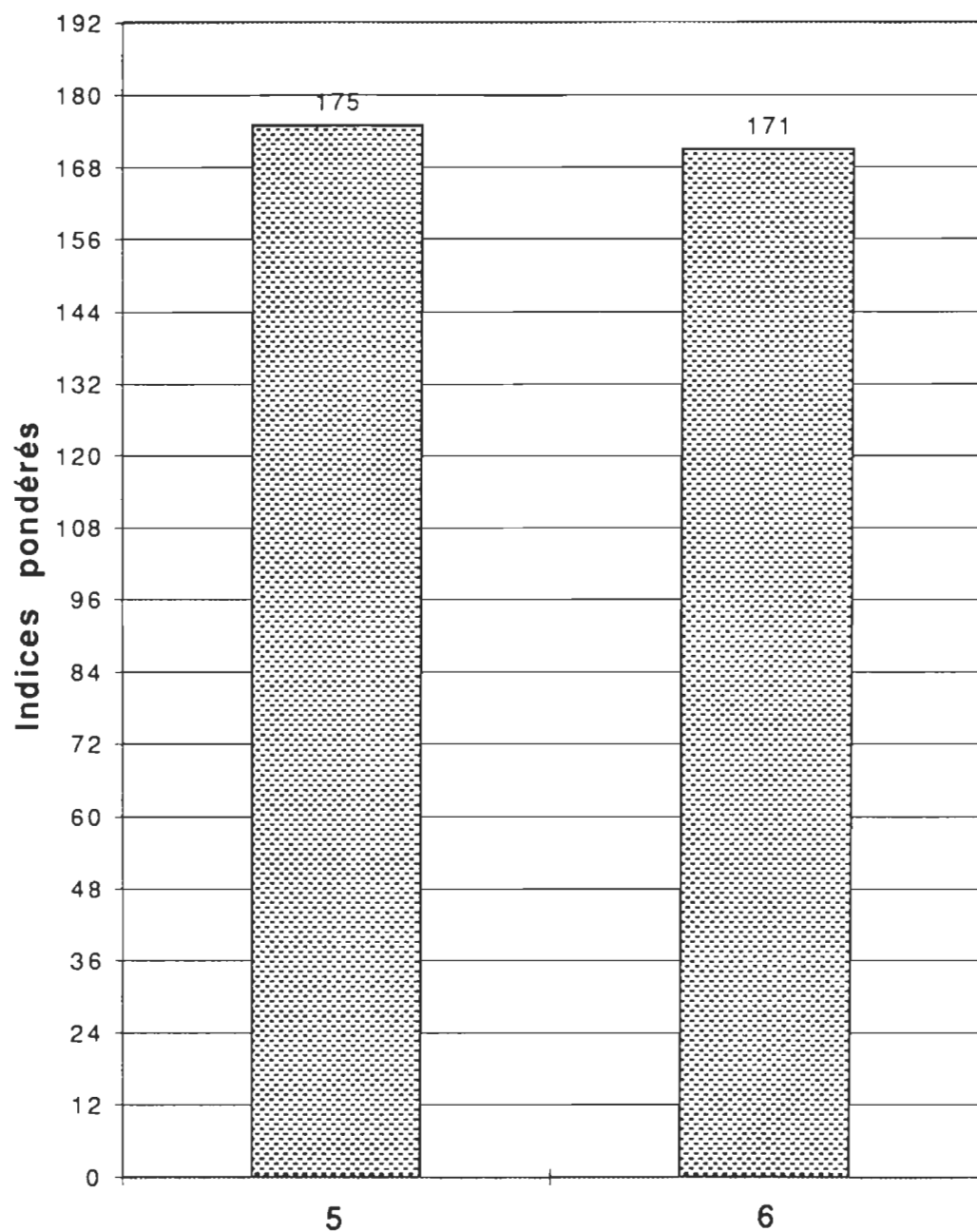


Figure 37 Histogramme des indices quant à l'importance de la coalition à l'intérieur de la communauté.

Tableau 41

Distribution des indices quant à la réalisation du développement des ressources humaines.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.10 Dans mon travail, je peux utiliser mes habiletés.	166
Q.9 Je connais précisément les attentes de mon directeur face à mon travail.	147
Q.8 Dans ma commission scolaire, je peux participer à des activités de perfectionnement de qualité.	105
Q.7 Je connais clairement les orientations de ma commission scolaire.	104

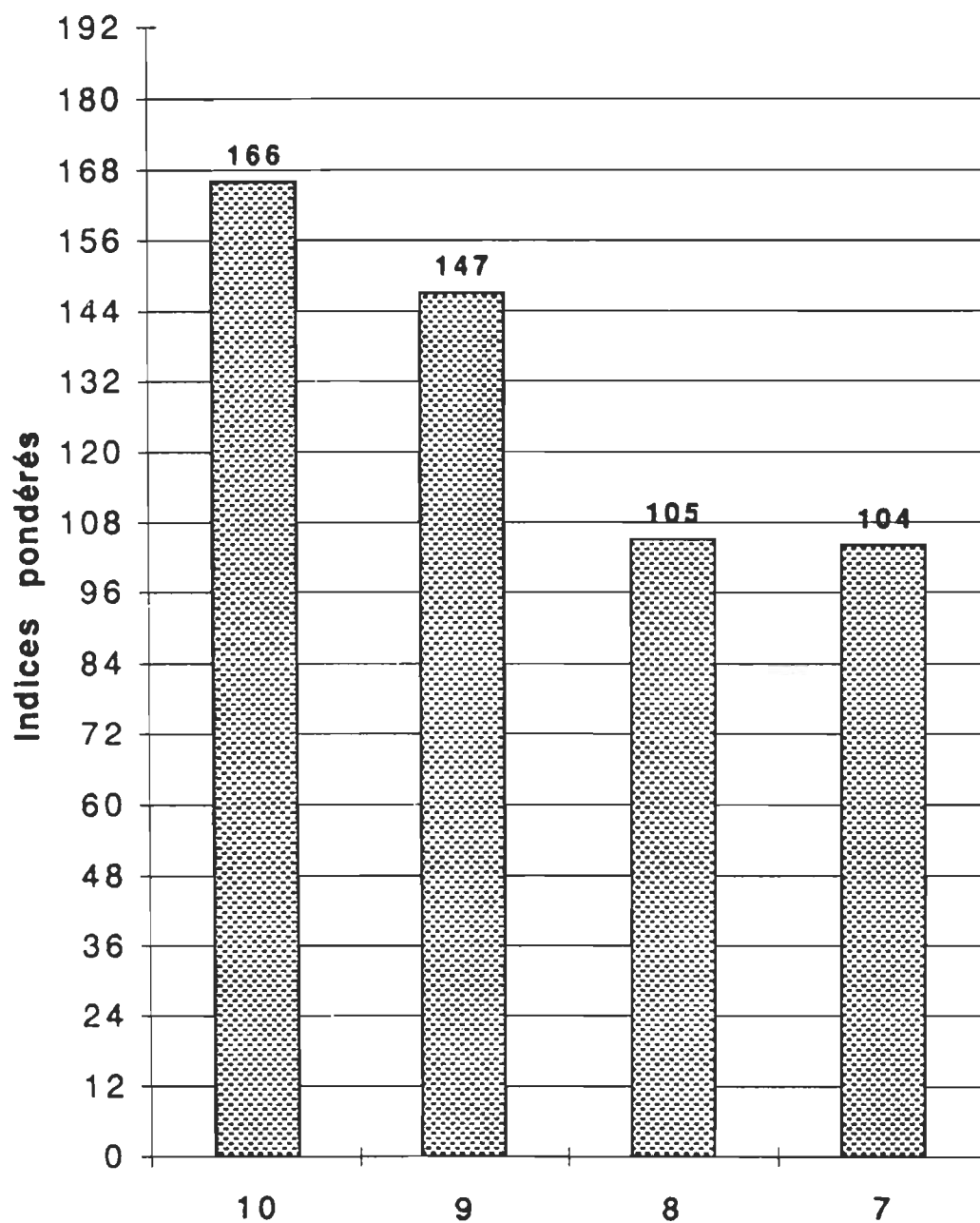


Figure 38 Histogramme des indices quant à la réalisation du développement des ressources humaines.

Tableau 42

Distribution des indices quant à l'importance du développement des ressources humaines.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.8 Dans ma commission scolaire, je peux participer à des activités de perfectionnement de qualité.	181
Q.10 Dans mon travail, je peux utiliser mes habiletés.	178
Q.9 Je connais précisément les attentes de mon directeur face à mon travail.	176
Q.7 Je connais clairement les orientations de ma commission scolaire.	168

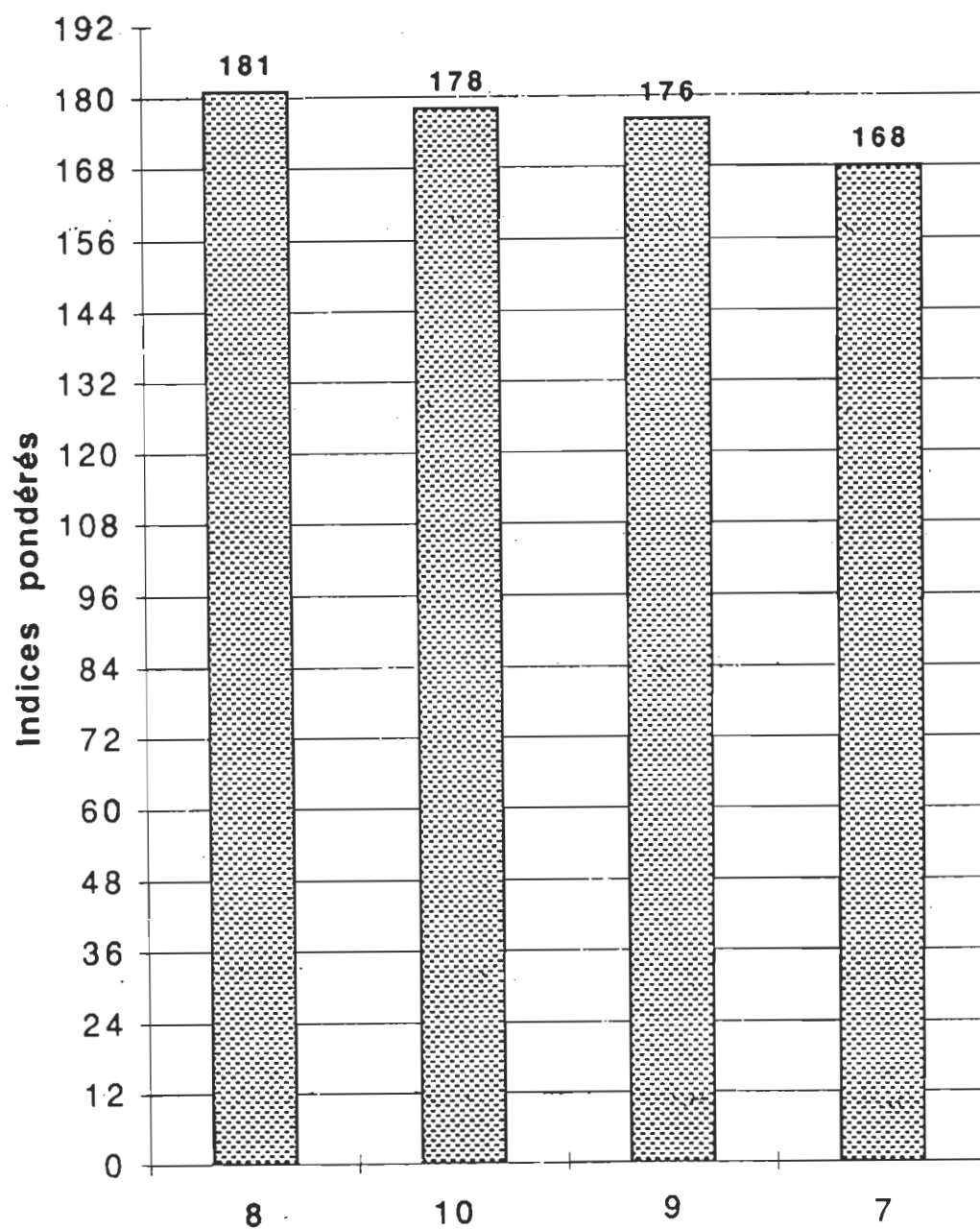


Figure 39

Histogramme des indices quant à l'importance du développement des ressources humaines.

Tableau 43

Distribution des indices quant à la réalisation du partage de la prise de décision.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.13 Je fais confiance à mon directeur d'école pour qu'il puisse prendre les meilleurs décisions en ce qui me concerne.	133
Q.12 Dans mon travail, le directeur préconise une gestion participative plutôt qu'une gestion de type pyramidal.	121
Q.11 Je me sens impliqué dans le processus décisionnel de mon école (budget, curriculum, évaluation)	103

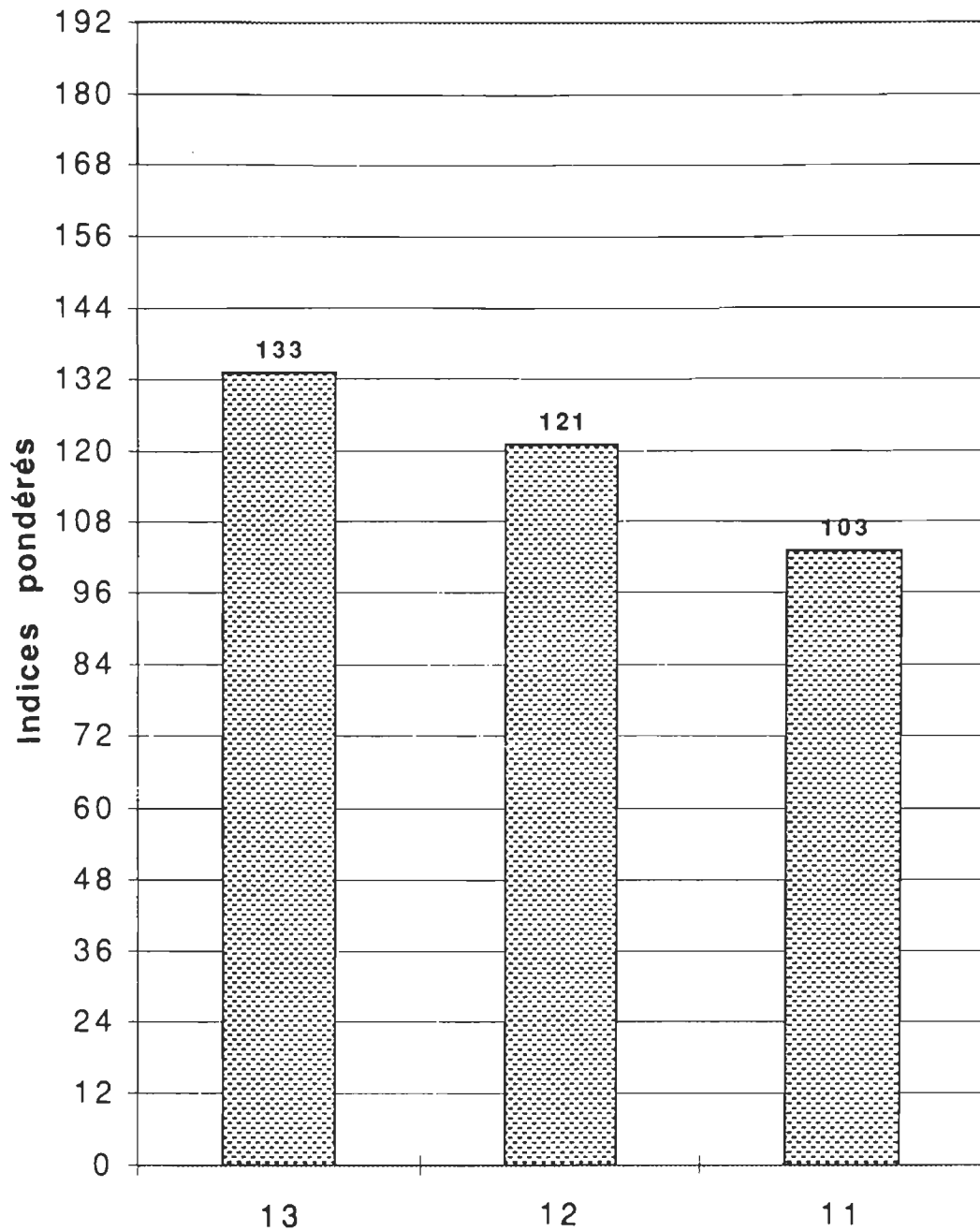


Figure 40 Histogramme des indices quant à la réalisation du partage de la prise de décision.

Tableau 44.

Distribution des indices quant à l'importance du partage de la prise de décision.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.12 Dans mon travail, le directeur préconise une gestion participative plutôt qu'une gestion de type pyramidal.	172
Q.11 Je me sens impliqué dans le processus décisionnel de mon école (budget, curriculum, évaluation)	165
Q.13 Je fais confiance à mon directeur d'école pour qu'il puisse prendre les meilleurs décisions en ce qui me concerne.	163

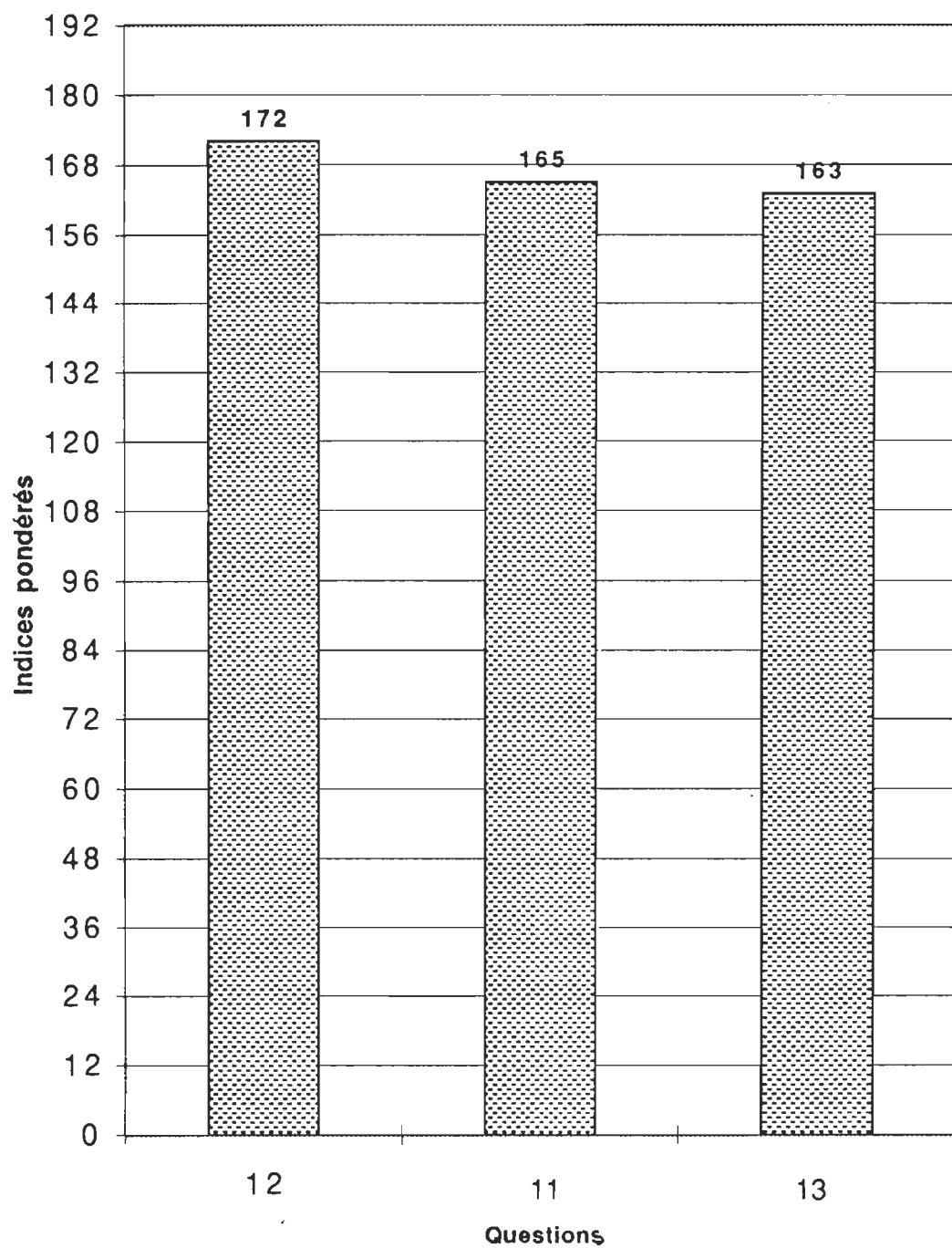


Figure 41 Histogramme des indices quant à l'importance du partage de la prise de décision.

Tableau 45

Distribution des indices quant à la réalisation de l'implication de la communauté scolaire.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.15 J'implique la communauté élargie (autres que les parents de mes élèves) dans la vie classe.	138
Q.14 Les parents de mes élèves contribuent activement à la vie classe.	100

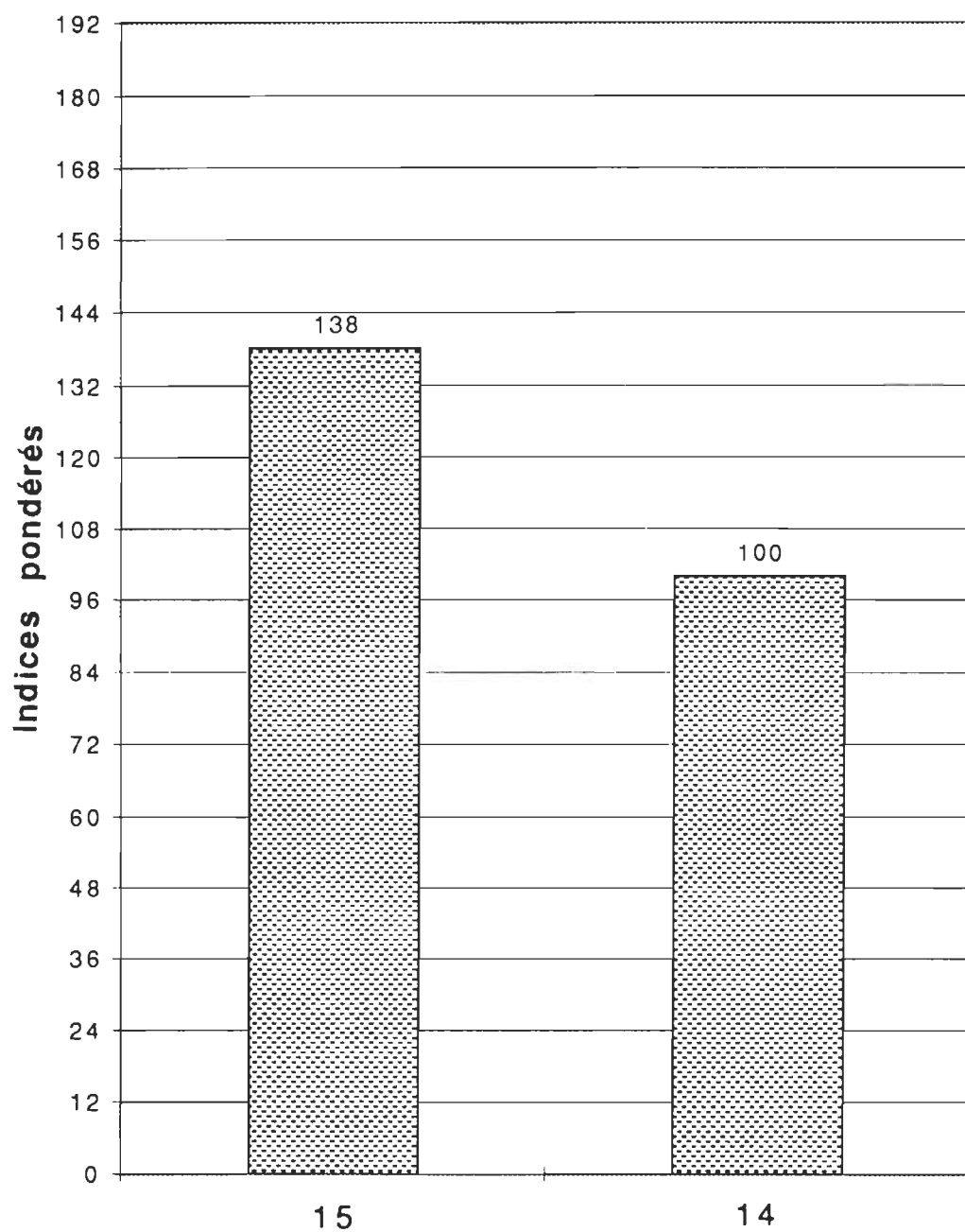


Figure 42 Histogramme des indices quant à la réalisation de l'implication de la communauté scolaire.

Tableau 46

Distribution des indices quant à l'importance de l'implication de la communauté scolaire.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.15 J'implique la communauté élargie (autres que les parents de mes élèves) dans la vie classe.	158
Q.14 Les parents de mes élèves contribuent activement à la vie classe.	143

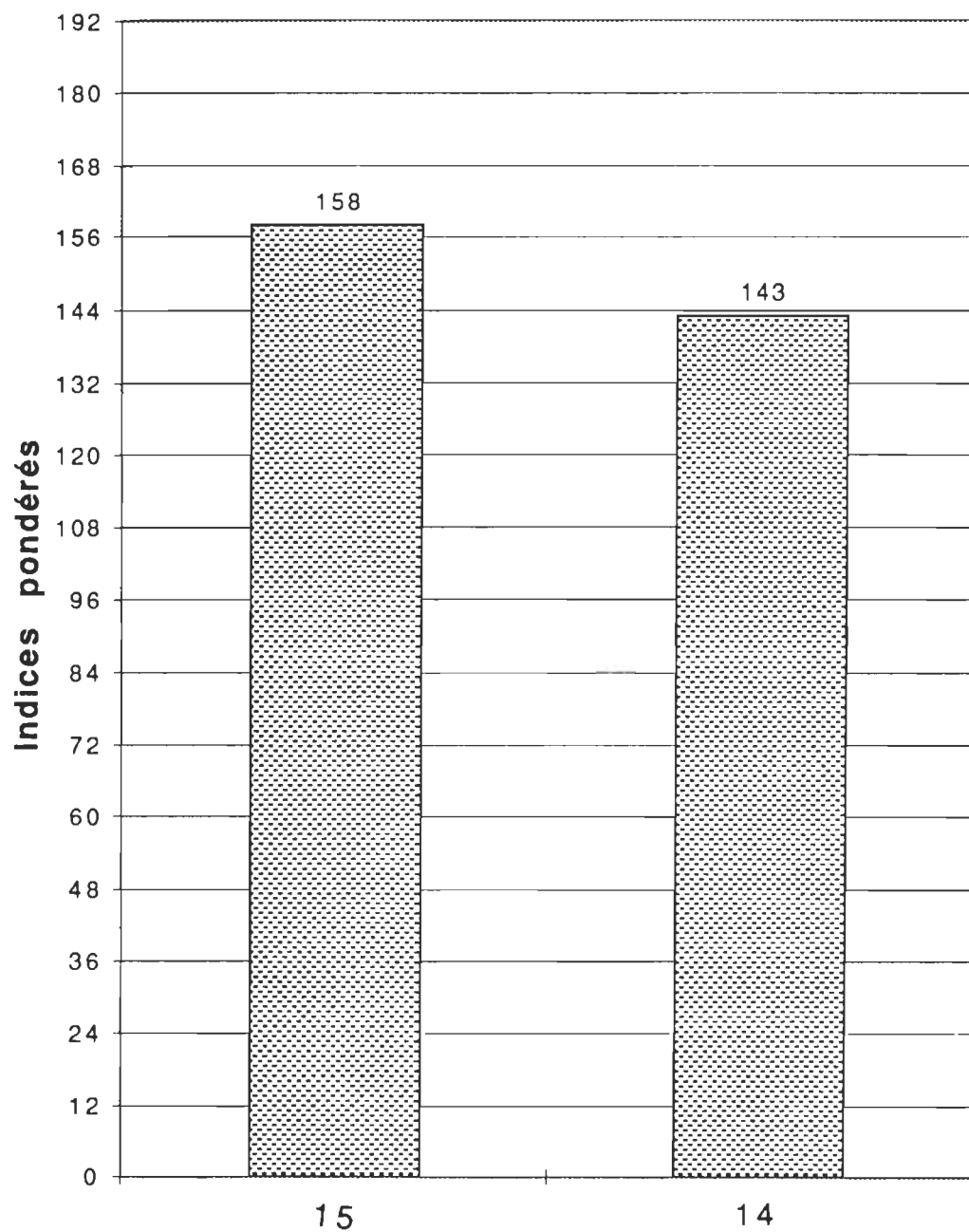


Figure 43 Histogramme des indices quant à l'importance de l'implication de la communauté scolaire.

Tableau 47

Distribution des indices quant à la réalisation de l'imputabilité.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.16 Mon équipe de travail et moi, nous nous sentons collectivement responsables des succès ou insuccès des résultats scolaires obtenus par les élèves, de manière globale.	137
Q.17 Je préfère que mon directeur immédiat assume lui-même toute décision concernant la réussite scolaire des élèves, de manière globale.	106

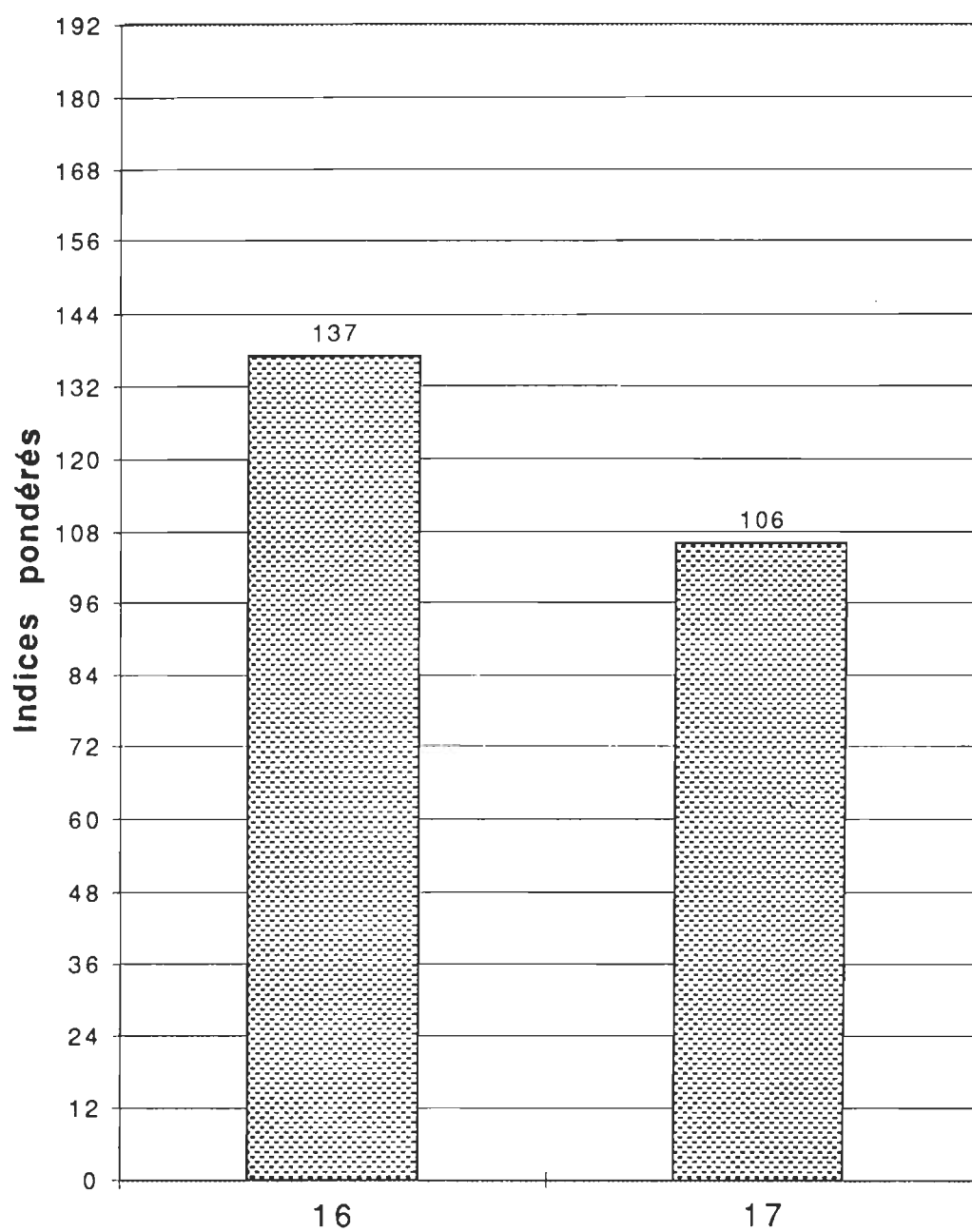


Figure 44 Histogramme des indices quant à la réalisation de l'imputabilité.

Tableau 48

Distribution des indices quant à l'importance de l'imputabilité.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.16 Mon équipe de travail et moi, nous nous sentons collectivement responsables des succès ou insuccès des résultats scolaires obtenus par les élèves, de manière globale.	158
Q.17 Je préfère que mon directeur immédiat assume lui-même toute décision concernant la réussite scolaire des élèves, de manière globale.	83

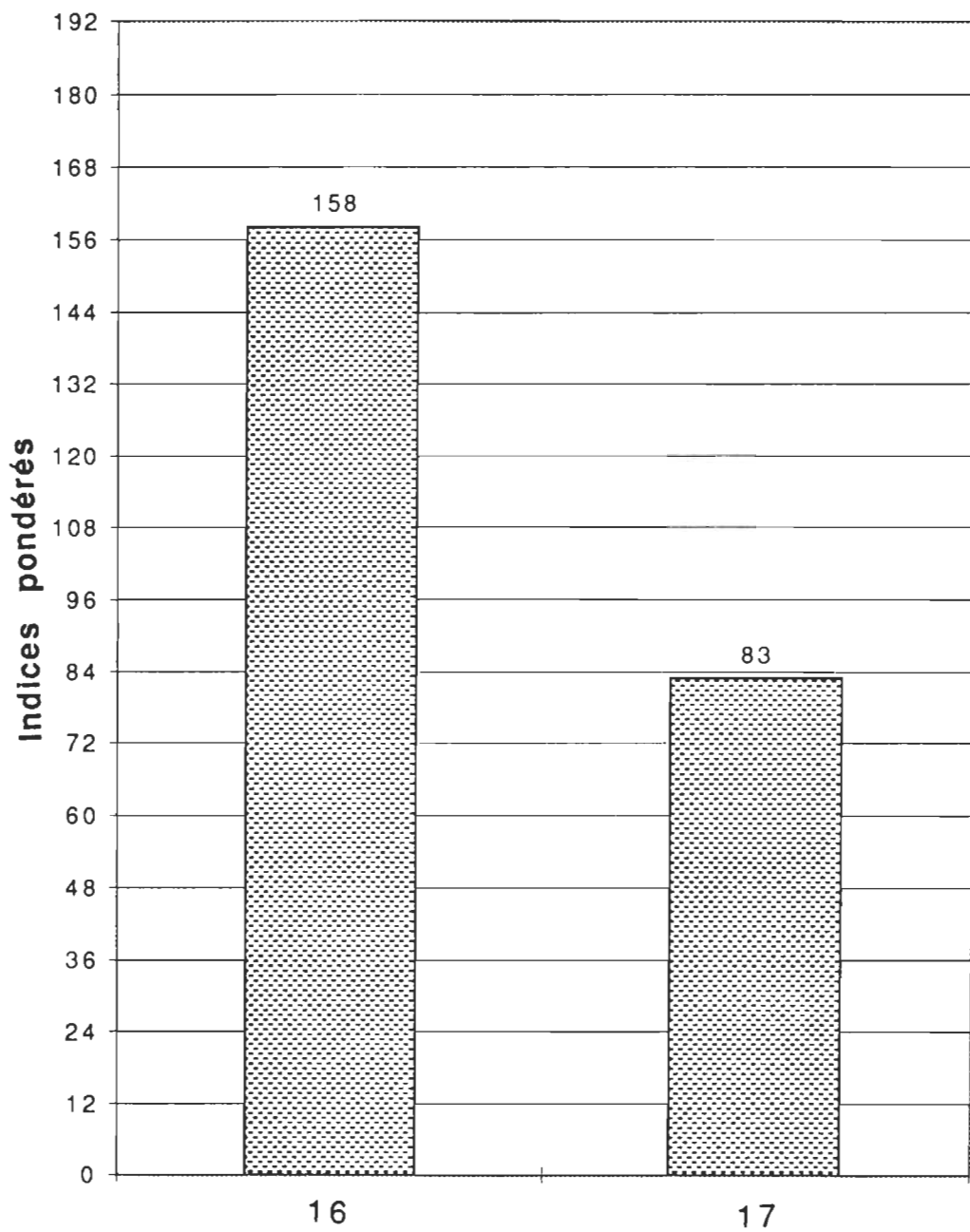


Figure 45 Histogramme des indices quant à l'importance de l'imputabilité.

Tableau 49

Distribution des indices quant à la réalisation du support administratif.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.18 Je peux compter sur le support de mon directeur d'école lors de situations difficiles.	158
Q.21 Mon directeur soutient les innovations pédagogiques même si elles impliquent des risques.	122
Q.19 J'ai l'appui financier de mon école pour mettre sur pied de nouveaux projets éducatifs.	102
Q.20 Mon directeur d'école m'accorde du temps de classe pour la réflexion professionnelle entre intervenants.	72

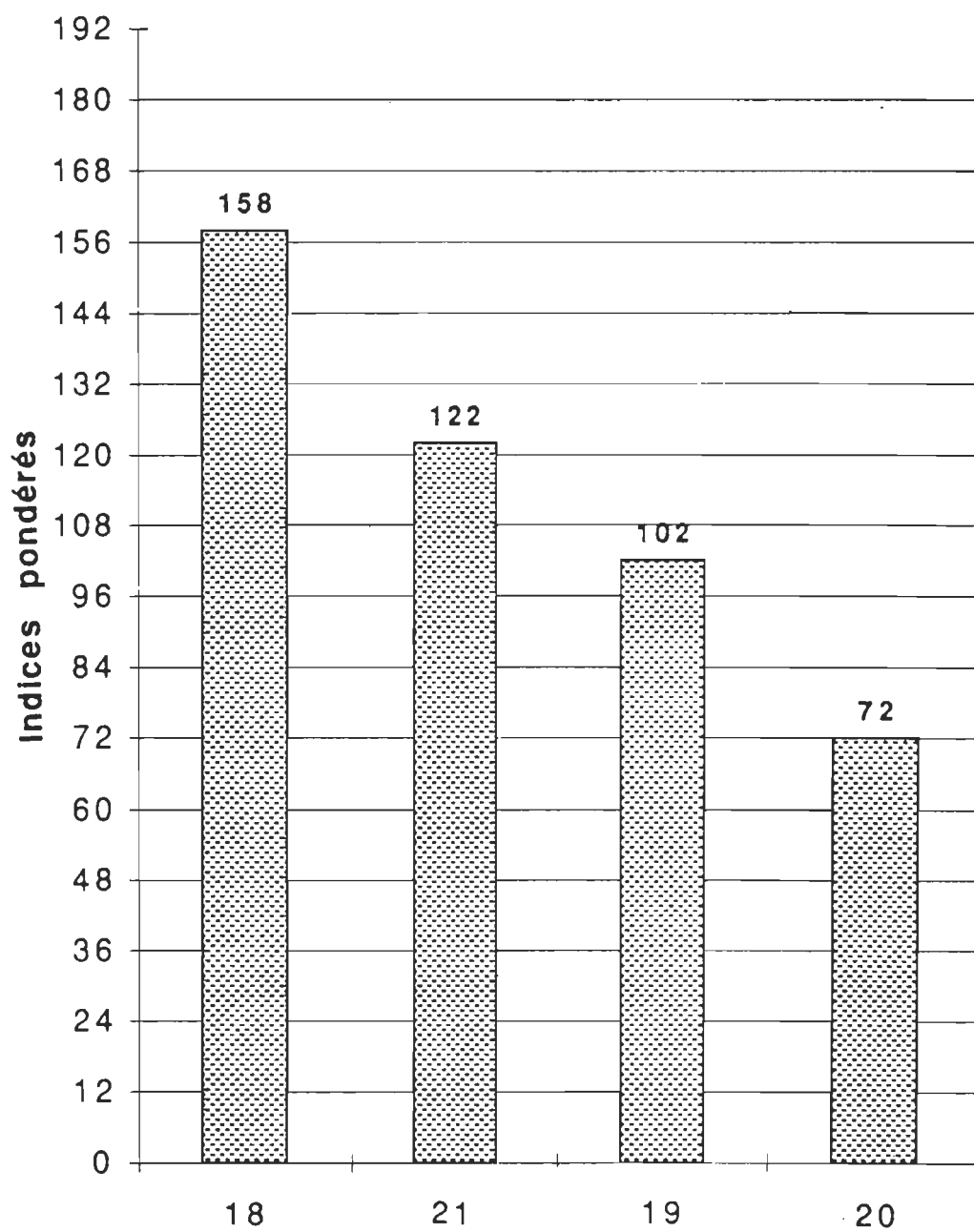


Figure 46 Histogramme des indices quant à la réalisation du support administratif.

Tableau 50

Distribution des indices quant à l'importance du support administratif.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.18 Je peux compter sur le support de mon directeur d'école lors de situations difficiles.	189
Q.21 Mon directeur soutient les innovations pédagogiques même si elles impliquent des risques.	170
Q.19 J'ai l'appui financier de mon école pour mettre sur pied de nouveaux projets éducatifs.	160
Q.20 Mon directeur d'école m'accorde du temps de classe pour la réflexion professionnelle entre intervenants.	158

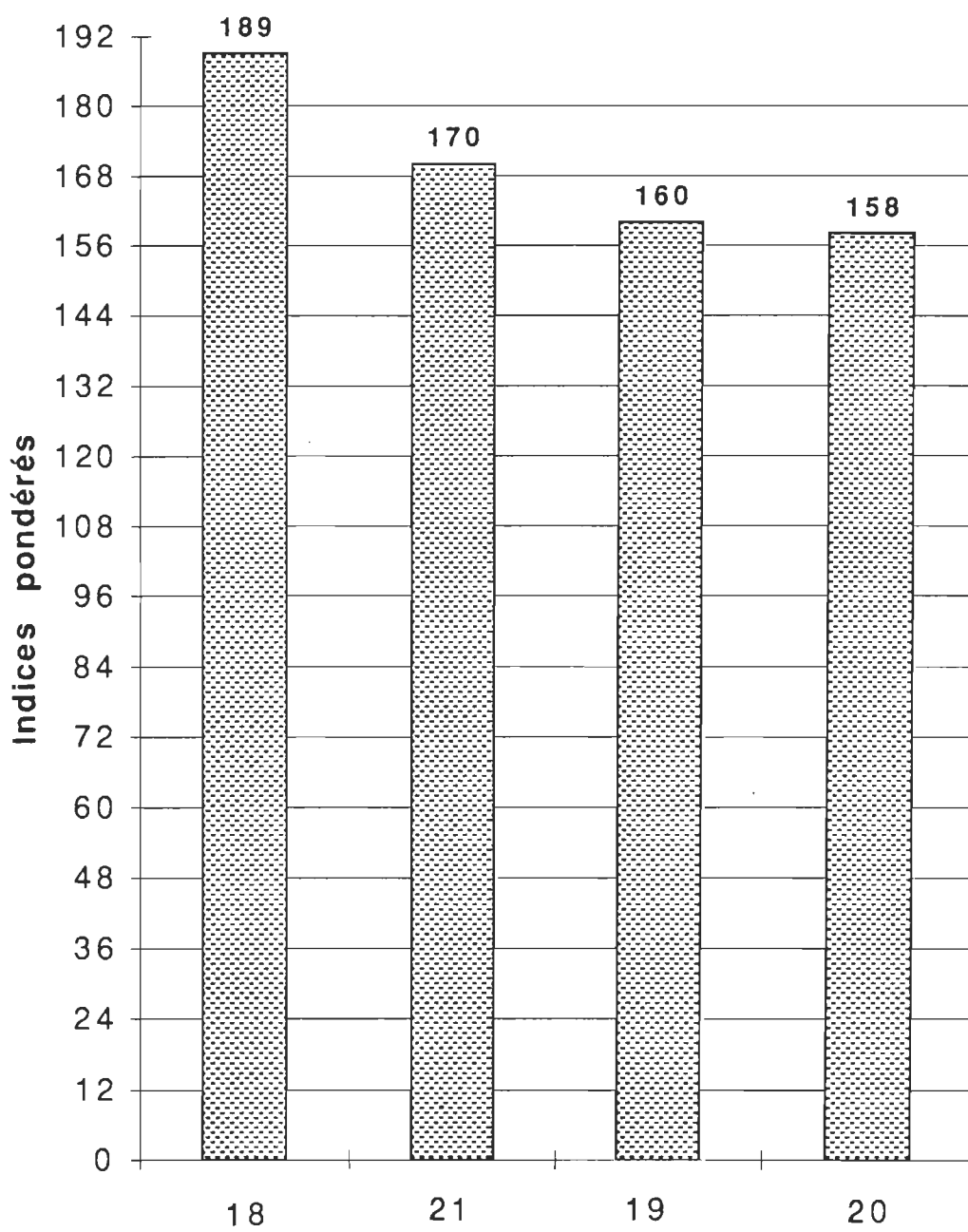


Figure 47

Histogramme des indices quant à l'importance du support administratif.

Tableau 51

Distribution des indices quant à la réalisation de la reconnaissance et du contrôle.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.23 Je me sens reconnu à ma juste valeur par mon directeur.	136
Q.25 Dans mon travail, il y a des rencontres de supervision pédagogique.	111
Q.24 Je reçois régulièrement de mon directeur de la rétroaction sur mon travail.	108
Q.22 Je reçois des marques personnalisées de mes services.	96

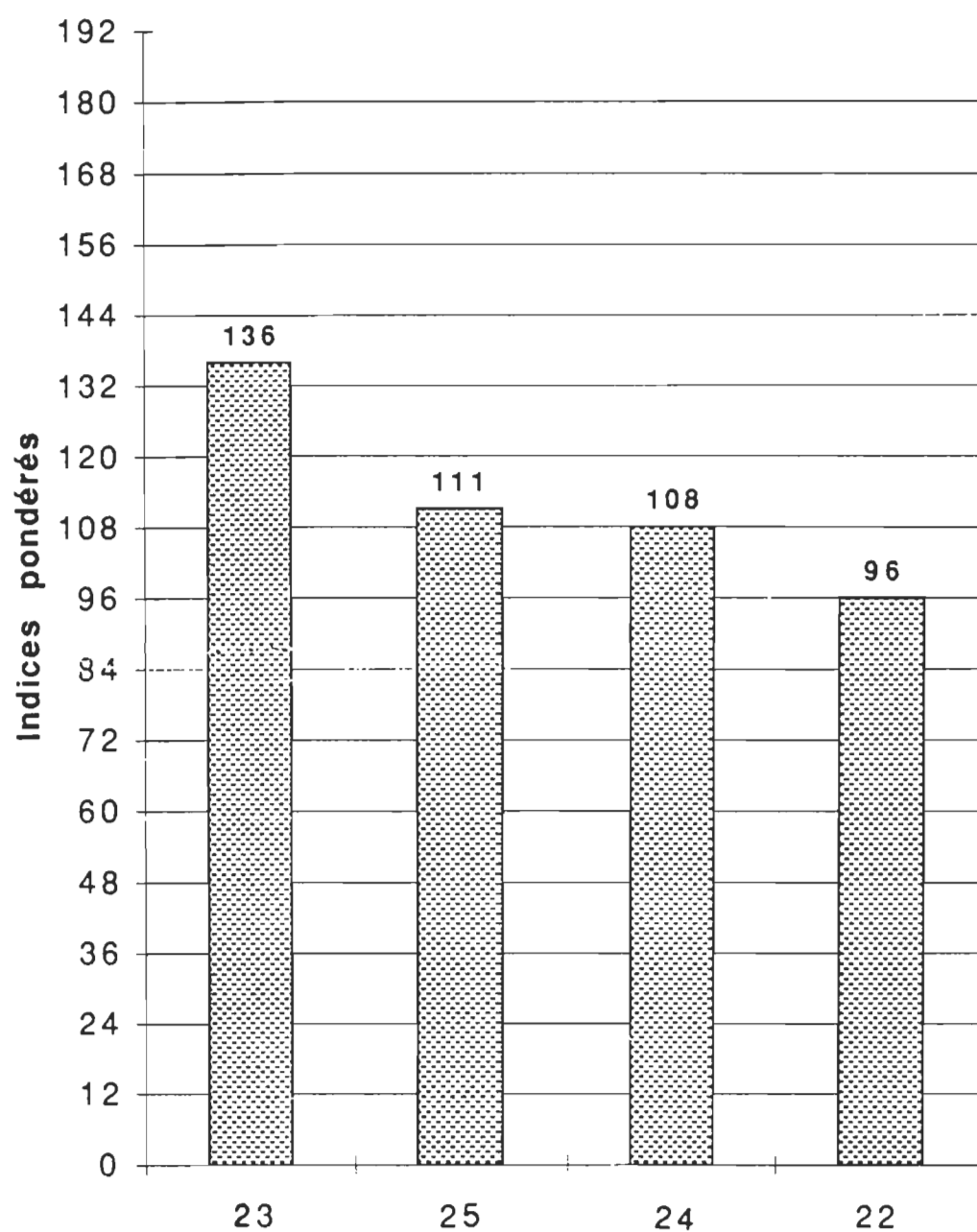


Figure 48 Histogramme des indices quant à la réalisation de la reconnaissance et du contrôle

Tableau 52

Distribution des indices quant à l'importance de la reconnaissance et le contrôle.

Indicateurs de la dimension «Accès aux personnes»	Indices
Q.23 Je me sens reconnu à ma juste valeur par mon directeur.	183
Q.22 Je reçois des marques personnalisées de mes services.	172
Q.24 Je reçois régulièrement de mon directeur de la rétroaction sur mon travail.	163
Q.25 Dans mon travail, il y a des rencontres de supervision pédagogique.	144

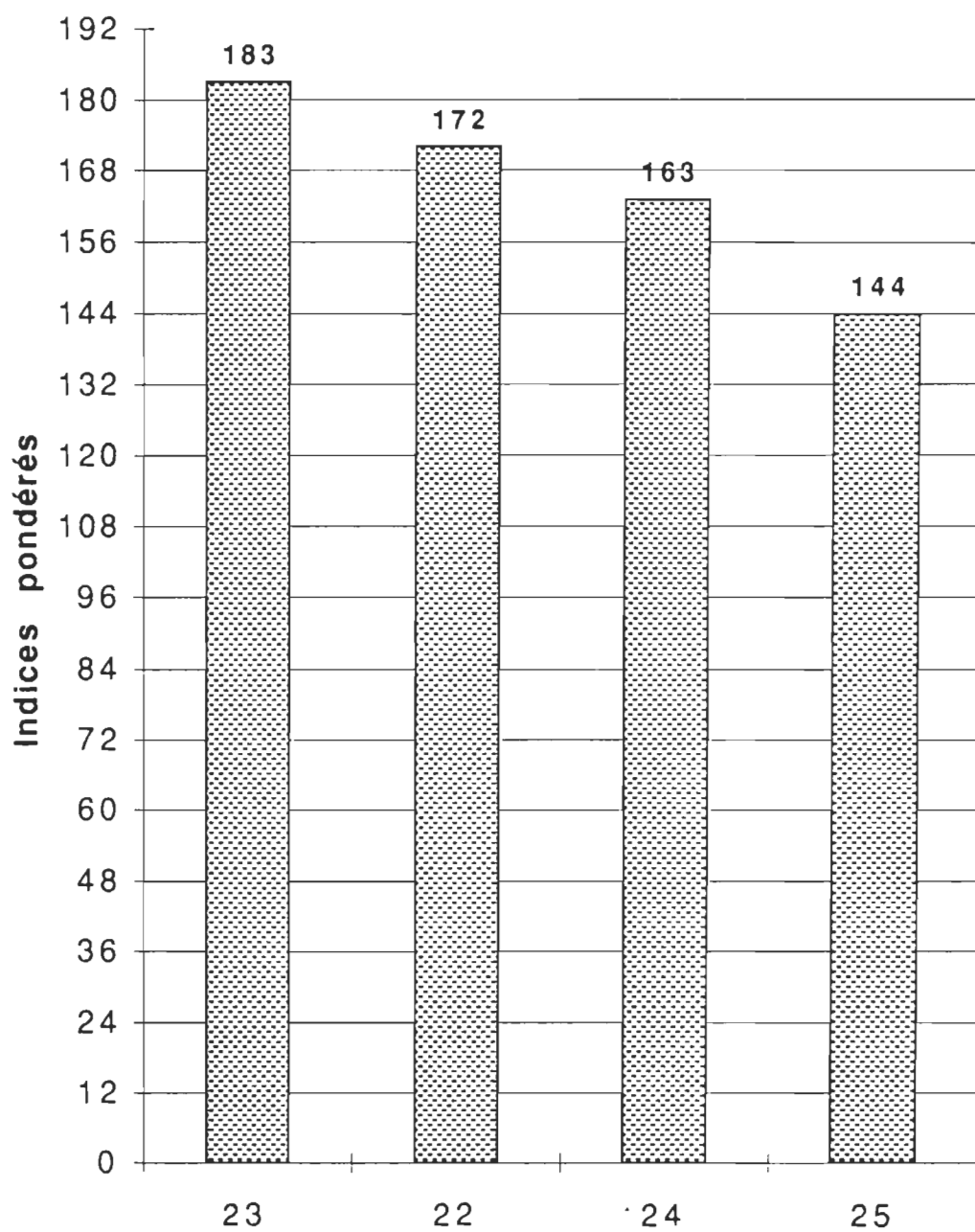


Figure 49

Histogramme des indices quant à l'importance de la reconnaissance et la contrôle.

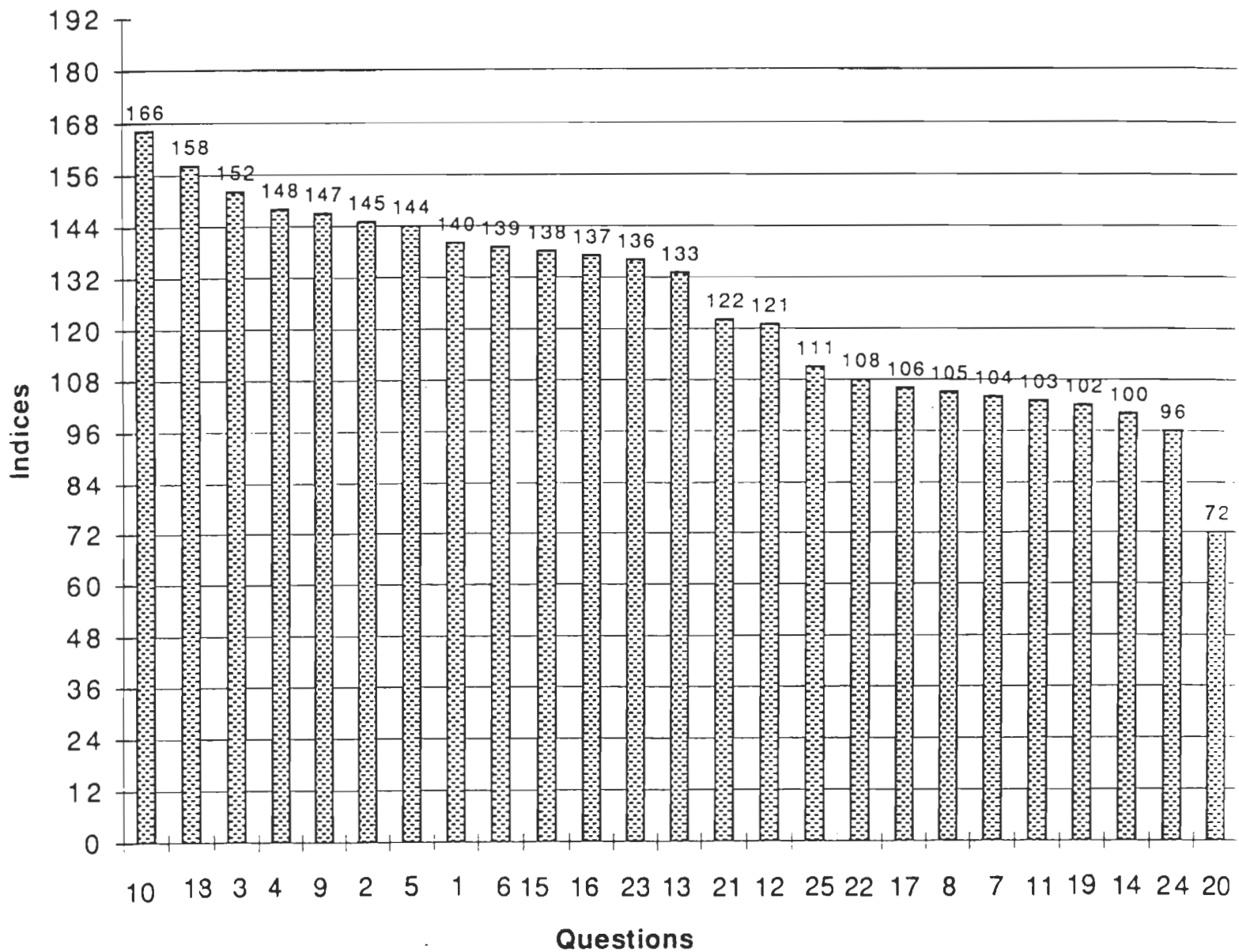


Figure 50 Histogramme des indices quant à la réalisation des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

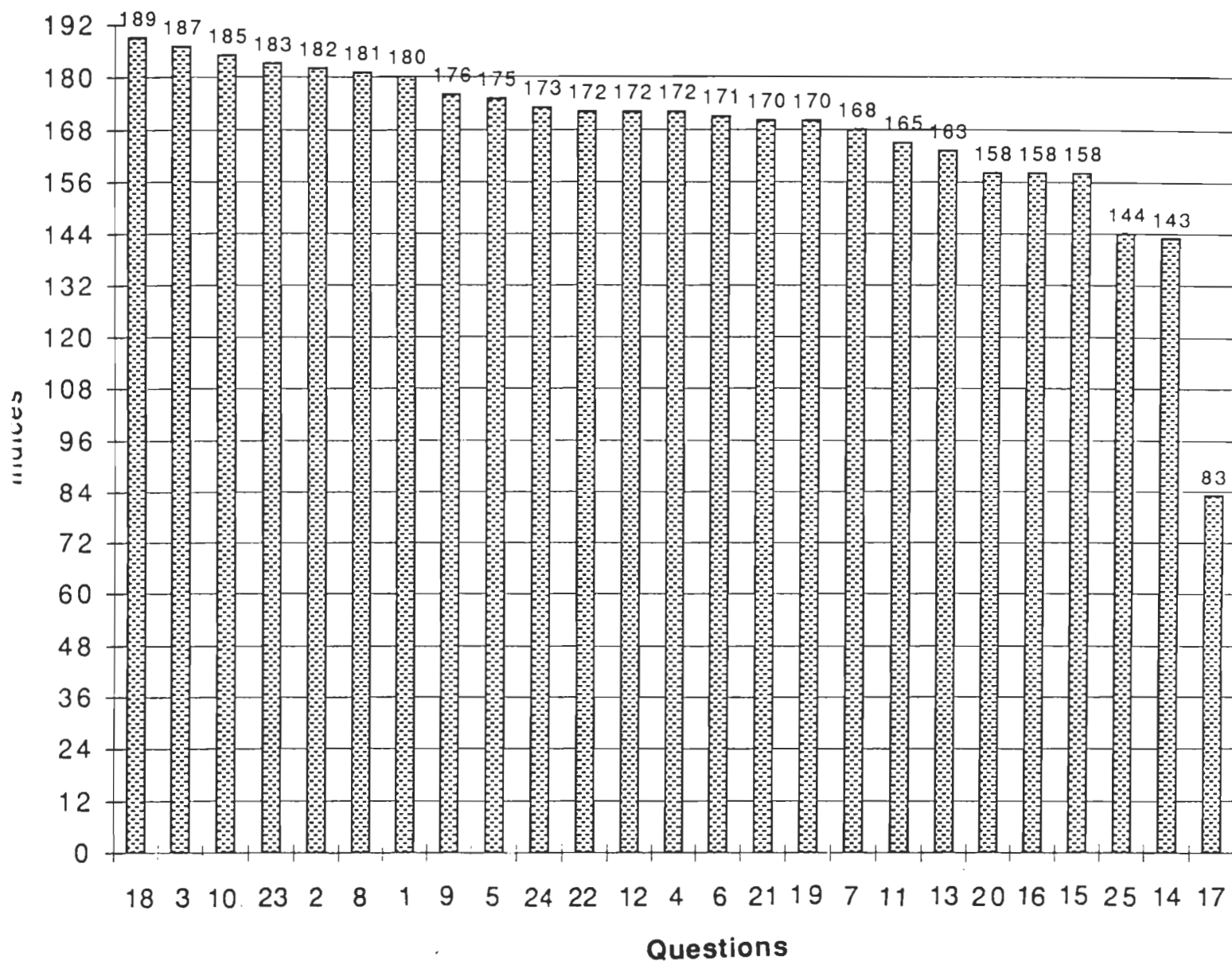


Figure 51

Histogramme des indices quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment.

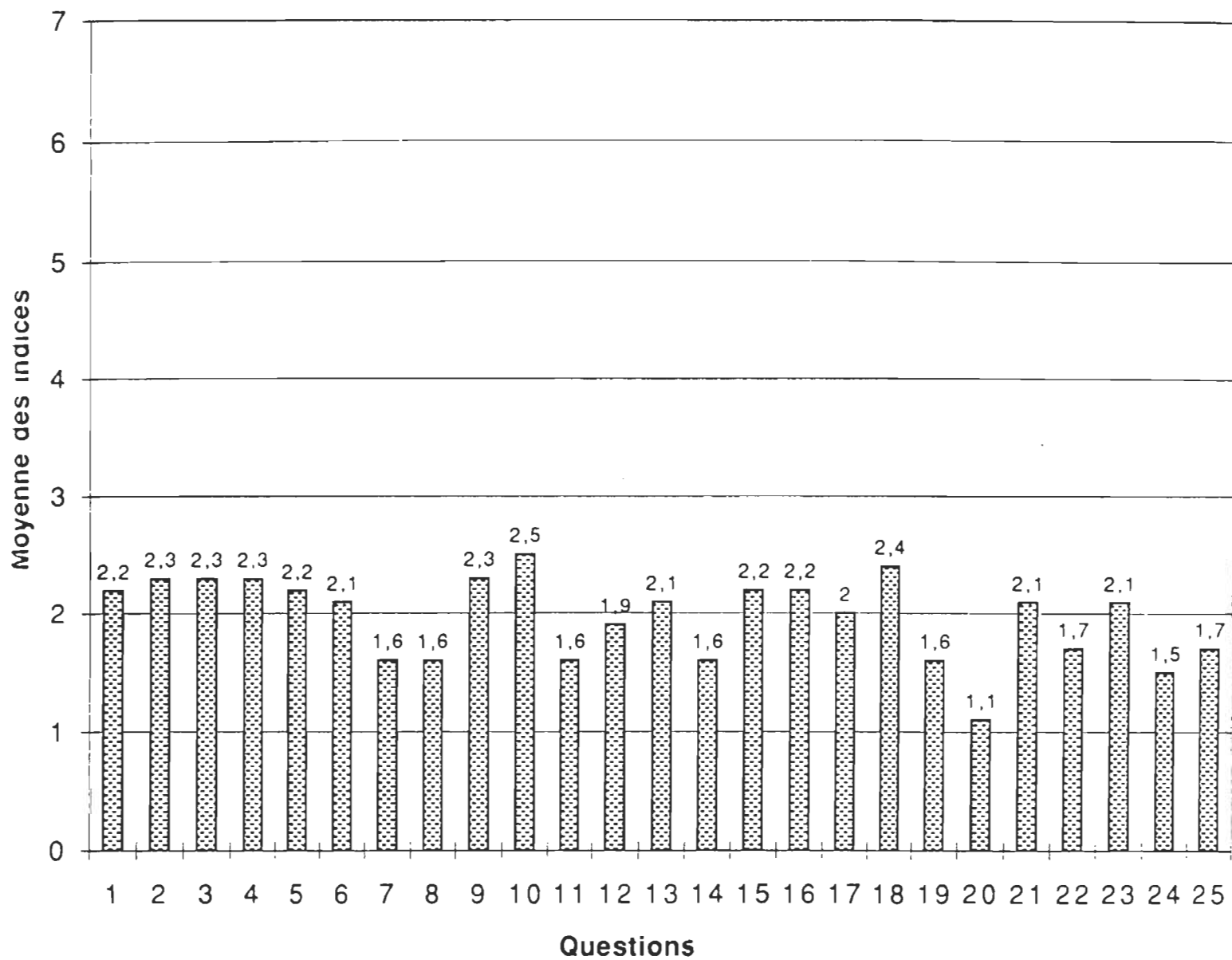


Figure 52

Histogrammes des indices moyens quant à la réalisation des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment

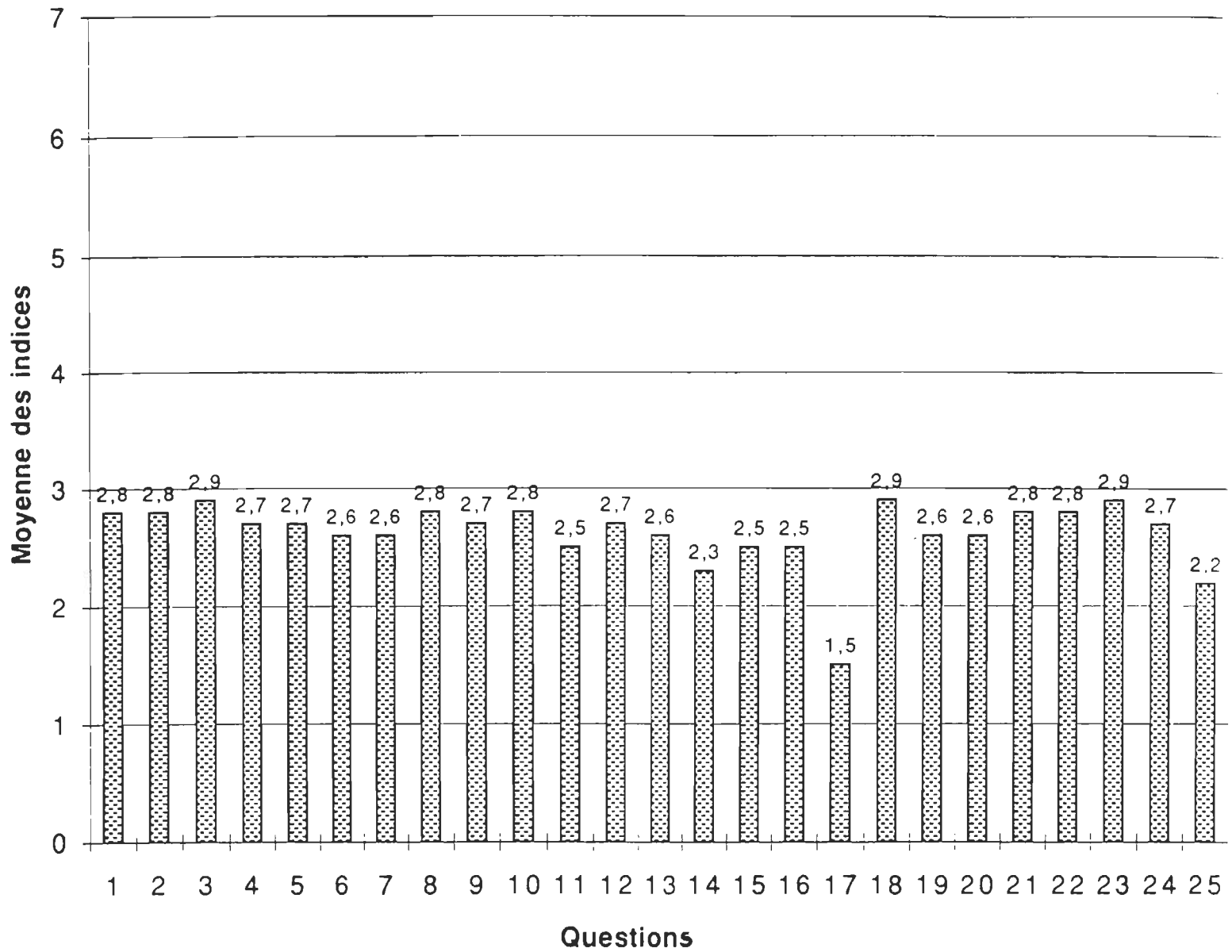


Figure 53

Histogrammes des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment

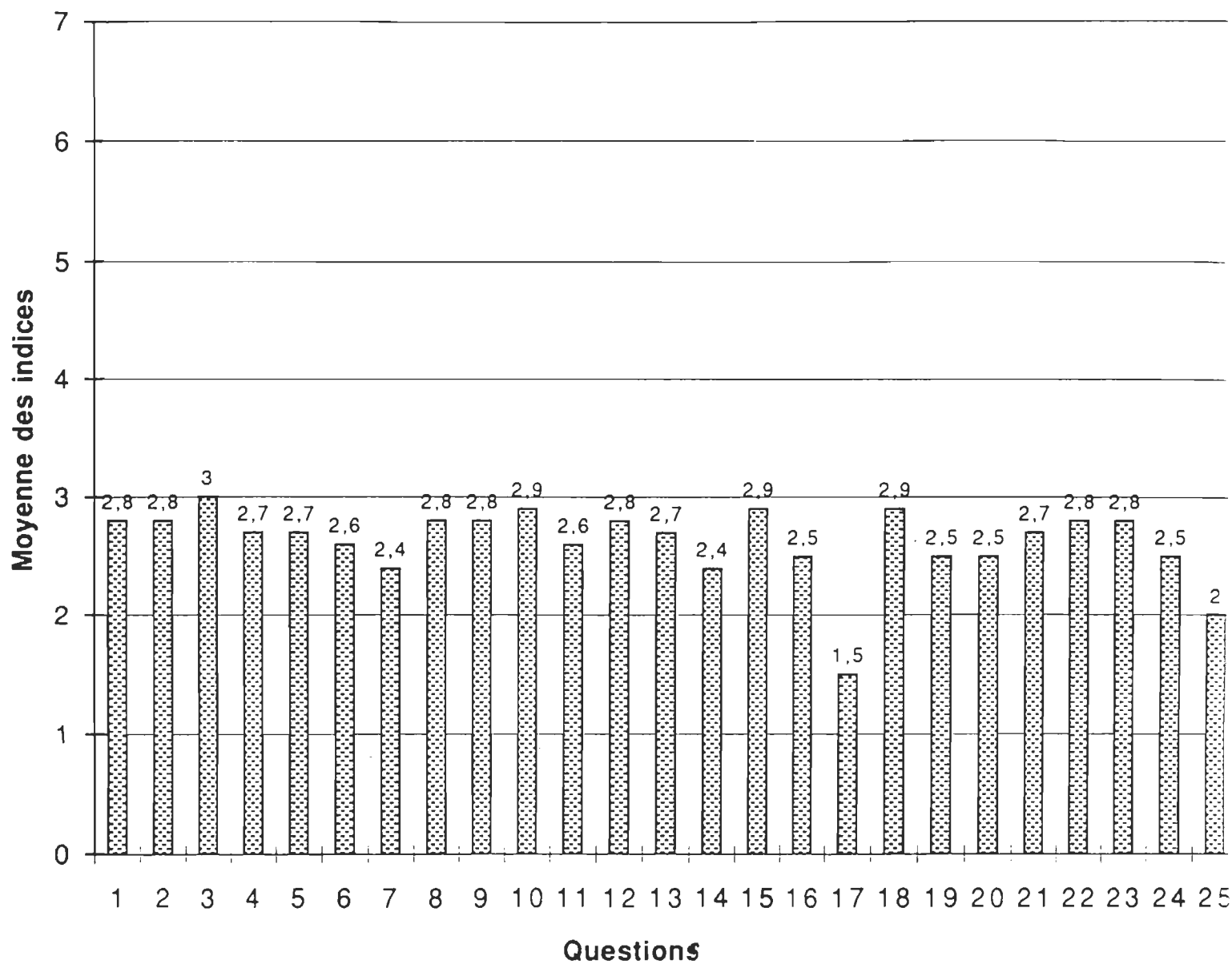


Figure 54

Histogrammes des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment chez les 45 ans et plus

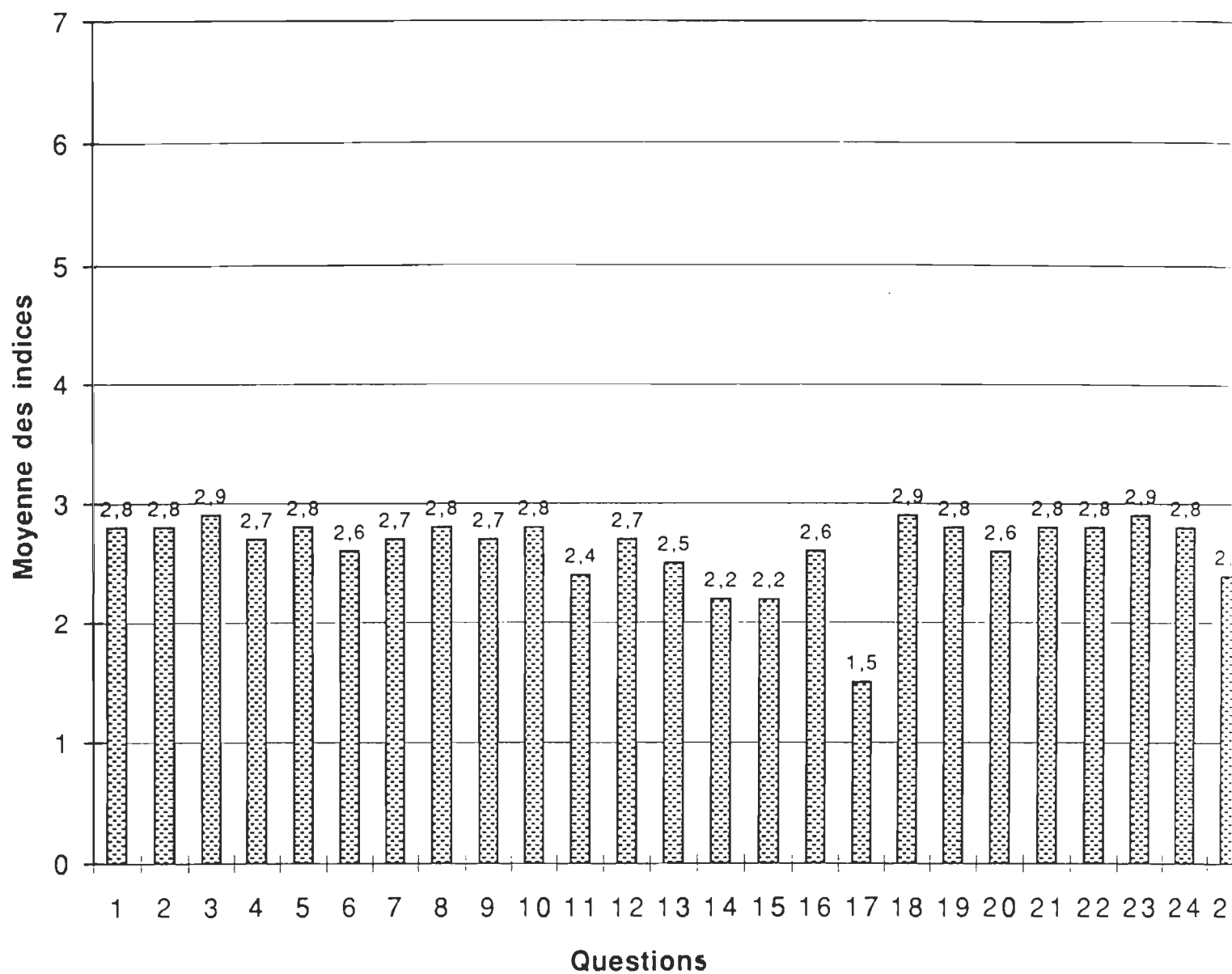


Figure 55

Histogrammes des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment chez les 45 ans et moins

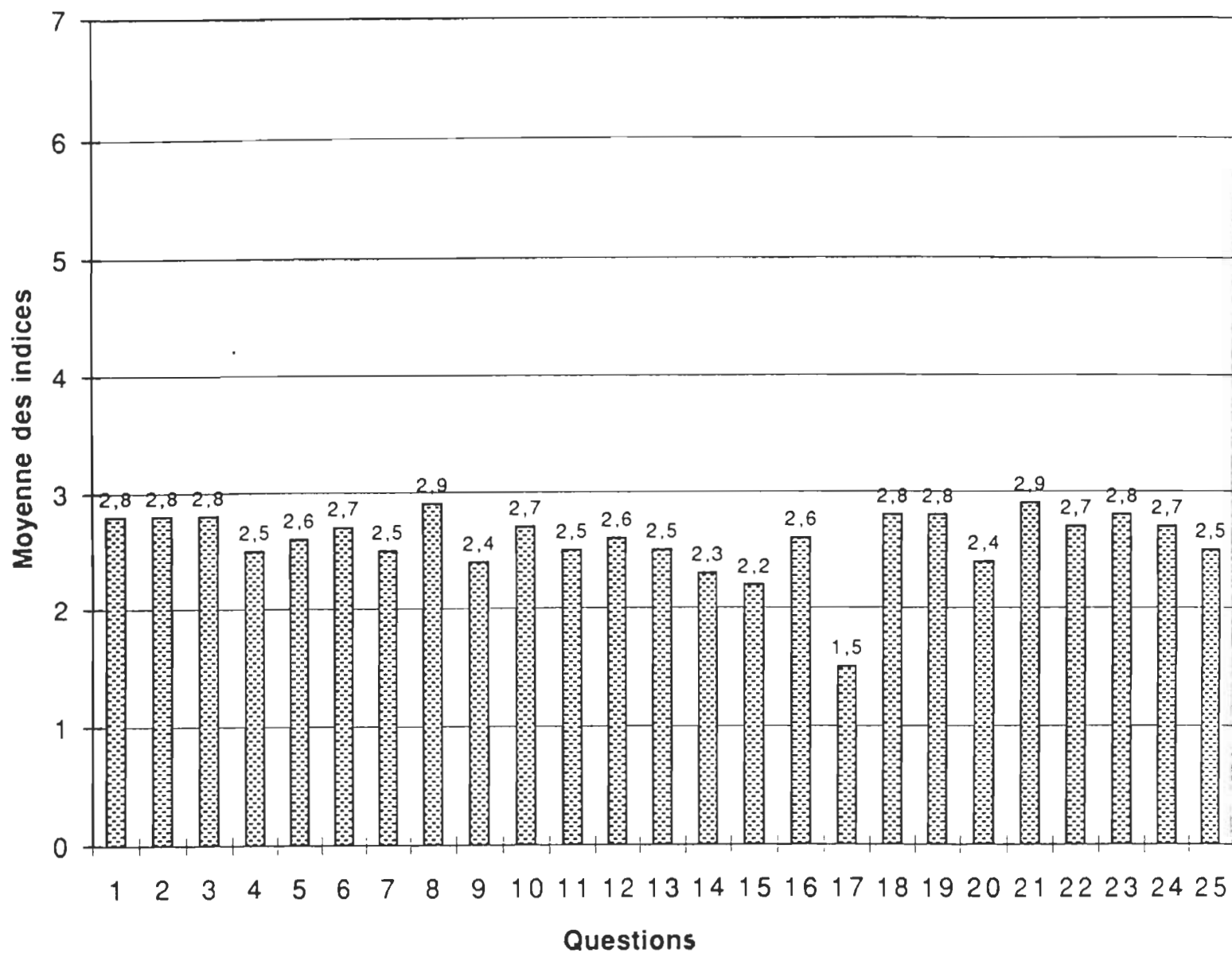


Figure 56

Histogrammes des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment chez les répondants à statut permanent

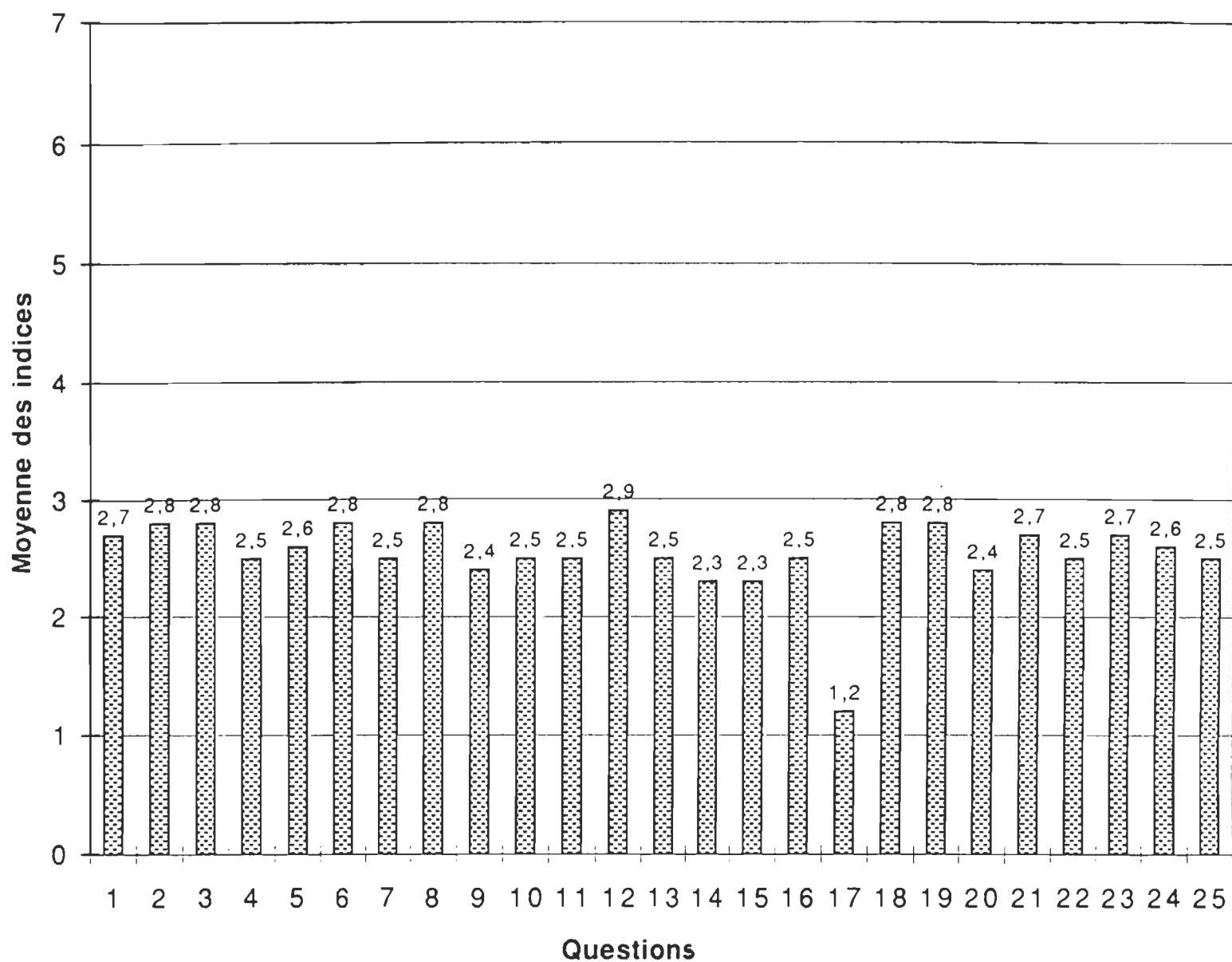


Figure 57

Histogrammes des indices moyens quant à l'importance des huit (8) conditions préalables à l'implantation de l'empowerment chez les répondants à statut précaire